ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ІДЕЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Національна академія педагогічних наук України
Відділення загальної педагогіки та філософії освіти
Відділення психології, вікової фізіології та дефектології

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

МЕТОДОЛОГІЧНИЙ СЕМІНАР

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Київ – 2020

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ВІДДІЛЕННЯ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ
ВІДДІЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ, ВІКОВОЇ ФІЗІОЛОГІЇ ТА ДЕФЕКТОЛОГІЇ

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Збірник наукових праць

Київ – 2020

УДК 373.2.091 (477)
ББК 74.10
Д55

Рекомендовано до друку
Вченою радою Інституту проблем виховання НАПН України
(протокол № 4 від 26 березня 2020 року)

Рецензенти:

Бєлєнька Г.В. – доктор педагогічних наук, професор
Бондар В.І. – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України
Шоробура І.М. – доктор педагогічних наук, професор

Д55 Дошкільна освіта в контексті ідей Нової української школи: збірник наукових праць / Хмельницький : ФОП Мельник А.А., 2020р., 496с.

ISBN 978-617-7600-33-5

Збірник наукових праць підготовлено за результатами методологічного семінару НАПН України, який відбувся 9 квітня 2020 р. У збірнику розміщено праці українських учених у галузі педагогіки та психології, які досліджують процеси та тенденції розвитку дошкільної освіти в контексті ідей Нової української школи.

Адресовано керівникам закладів дошкільної освіти, студентам та викладачам закладів вищої освіти, магістрантам, аспірантам, слухачам закладів післядипломної освіти, науковцям; усім, хто цікавиться проблемами сучасної дошкільної освіти.

Статті подано в авторській редакції (збережено стилістику, орфографію та мову). Автори опублікованих матеріалів несуть відповідальність за точність наведених фактів, цитат, посилань на джерела тощо.

УДК 373.2.091 (477)
ББК 74.10

ISBN 978-617-7600-33-5

ЗМІСТ

Бех І. Д. Дошкільна освіта: трансформаційні орієнтири …… 7

Бешок Т. В. Компетентністний підхід в рамках Нової української школи 20

Бибик Д. Д. Партнерства: виховуємо лідерів …….. 24

Біла І. М. Психологічні аспекти готовності до шкільного навчання ……. 31

Ваганова Н. А. Дослідження проявів творчого мислення дошкільників у процесі розуміння гумористичних малюнків …….. 42

Вовчик-Блакитна О. О. Екологічність життєвого середовища сучасної дитини …… 52

Волинець К. І., Волинець Ю. О. Формування творчої самостійності у дітей старшого дошкільного віку в процесі пізнавальної діяльності …… 59

Володарська Н. Д. Проблеми вивчення психологічного благополуччя особистості …… 69

Врочинська Л. І. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів здо у процесі вивчення дошкільної педагогіки 82

Гавриш Н. В., Піроженко Т. О., Рогозянський О. С., Хартман О. Ю. Програмно-методичний комплекс «Впевнений старт» як освітня система …… 85

Гавриш Н. В., Рейпольська О. Д. Про готовність педагогів до забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою в ситуації їх реформування 94

Гальченко В. М. Характеристика духовного компоненту професійної культури майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти …….. 104

Гаращенко Л. В. Творча спрямованість діяльності дітей дошкільного віку в рухливих іграх …… 111

Гулько Ю. А. Експериментальні дії в структурі дослідницької діяльності дошкільників …… 117

Гуменюк Г. В. Психологічне благополуччя дитини як ресурс життєстійкості дорослого …… 124

Гурлєва Т. С. Діти, з якими важко: причини і умови попередження труднощів розвитку і виховання …… 131

Дичківська І. М. Особистісно-професійне становлення майбутнього вихователя в інноваційному освітньому просторі …….. 139

Довбня С. О., Зубко Н. П. Формула ігрових технологій як засобу виховання дітей старшого дошкільного віку …… 149

Доманюк О. М. Ранній математичний розвиток зростаючої особистості …… 158

Журба К. О. Виховання смисложиттєвих цінностей дітей:теоретичний аспект …… 162

Зайцева Л. І. Значення розвивального середовища в ознайомленні дітей дошкільного віку з властивостями матеріалів та речовин …….. 172

Казанцева Л. І. Питання методики формування екологічної культури дітей дошкільного віку засобами дослідницького навчання 179

Карабаєва І. І. Особливості становлення ціннісних орієнтацій у віковому діапазоні від середнього до старшого дошкільного віку …….. 190

Коновець С. В. Способи набуття креативності у дітей дошкільного віку …… 199

Кот Н. А., Тельчарова О. П. Попередження шкільної дезадаптації як передумова функціювання нової української школи … 202

Куліш Т. І. Актуальні проблеми наступності між дошкільною та початковою освітою у творчій спадщині Наталії Лубенець: погляд в історію …… 211

Латиш Н. М. Психологічні особливості творчого мислення дітей 6 років …… 222

Легін В. Б. Інноваційні технології фізичного розвитку дошкільників: теоретичний аспект …… 233

Луценко І. О. Аксіологічні виміри міжособистісної мовленнєвої комунікації з дітьми педагога нової української школи ……... 237

Макаренко С. І. Неформальна освіта в новій системі підвищення кваліфікації педагогів дошкілля: реалії та перспективи 244

Максименко С. Д. Лідерів і творчих особистостей необхідно проектувати, формувати та створювати …… 258

Максимов М. В., Максимова Н. Ю. Особливості соціалізації дитини в умовах суспільних змін …… 260

Мачинська Н. І. Інтеграція освітніх програм – вагомий чинник професійної підготовки фахівця дошкільної галузі в умовах закладу вищої освіти ……. 268

Монке О. С. Наукові підходи, як концептуальна основа структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх вихователів до морально-духовного виховання дошкільників засобами художньої літератури ……. 275

Нетреба М. М. Специфіка організації медіаосвіти в закладах дошкільної та початкової освіти …… 281

Омеляненко А. В. Методичне забезпечення наступності в розвитку комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку …… 285

Онищук І. А. Шляхи розвитку в майбутніх вихователів ЗДО культури самовираження …… 292

Онофрійчук Л. О. Медіаграмотність як ключова компетентність майбутнього фахівця дошкільної освіти в контексті ідей Нової української школи …… 297

Пенькова О. І. Сімейні взаємини як умова становлення моральної спрямованості у дітей …… 303

Пісоцька Л. С. Інноваційні підходи щодо підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в умовах забезпечення реалізації ідей Нової української школи …… 310

Семеняко Ю. Б. Змістовне забезпечення виховання у дітей старшого дошкільного віку основ культури використання медіапродукції у закладах дошкільної освіти …… 319

Сіданіч І. Л. Духовно-моральне виховання дітей дошкільного віку як запорука успішного навчання в новій українській школі …… 333

Соловйова Л. І. Дієвість цінностей дитини на перехідному етапі від дошкільної до початкової освіти …….. 342

Тимофєєва І. Б. Дотримання наступності дошкільної та початкової освіти для реалізації творчого потенціалу дитини …… 352

Тимош Ю. В. Актуальні проблеми дошкільної освіти в україні та за кордоном ……..... 357

Третяк Т. М. Психологічна готовність дитини до розв'язування творчих задач …… 359

Улюкаєва І. Г. Вплив зарубіжного досвіду на становлення вітчизняної дошкільної освіти (кінець XIX – початок XX ст.) …… 370

Фасолько Т. С. Розвивальні та виховні можливості інноваційних педагогічних технологій та їх використання у роботі з дітьми передшкільного віку ……. 383

Федорченко Т. Є. Вплив засобів масової інформації на дітей старшого дошкільного віку …… 386

Федорчук О. І. Роль сім'ї в привласненні дитиною базових цінностей співжиття …… 393

Цвєткова Г. Г., Войтюк І. В. Корекція мислення дітей старшого дошкільного віку ……... 403

Чаплінська Ю. С. Парасоціальні стосунки: діти та роботи. Що треба знати батькам? …… 410

Чекстере О. Ю. Вплив віртуального світу на провідну діяльність дітей старшого дошкільного віку …… 422

Череповська Н. І. Розвиток патріотизму дітей дошкільного віку за допомогою медіапсихологічних ресурсів …… 435

Швець О. В. Розвиток зростаючої особистості дошкільника засобами природи …… 449

Шепельова М. В. Психологічний супровід особистісно-професійного зростання майбутніх фахівців дошкільної галузі …….. 454

Шкляр Н. А. Обґрунтування умов формування у дітей раннього віку позитивного ставлення до закладу дошкільної освіти на етапі адаптації ……. 464

Шоробура І. М. Підготовка майбутніх педагогів на Хмельниччині для роботи в умовах інклюзії дошкілля …… 468

Шулигіна Р. А., Корнійчук А. В. Виховання моральності дитини-дошкільника у сюжетно-рольовій грі: педагогічні детермінанти …… 475

Яворська-Вєтрова І. В. Проблема ставлень особистості в онтогенетичному вимірі ……... 482
Відомості про авторів …….. 491

Бех Іван Дмитрович, м. Київ
ORCID 0000-0002-4763-1673

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА: ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ОРІЄНТИРИ

У статті розкривається процес розвитку дитини-дошкільника, який кваліфікується як спонтанійний, так і організовано культурний. Під цим кутом зору характеризуються три типи виховання. Дається характеристика соціального розвитку, що є результатом соціального опанування у відповідних вміннях і навичках. Нами цілісний розвиток дитини пов'язується з процесом і дорослішання, якому вперше дається змістова характеристика. Розкривається специфіка сучасного мотиваційно-емоційного забезпечення, коли дошкільник мусить узгоджувати світ батьківський і світ соціального довкілля.

The article deals with the development of a preschooler that is qualified as spontaneous and culturally organized process. From this point of view, there are three types of education. The characteristic of social development, which is a result of social mastery in corresponding skills, is given. The author considers holistic child's development in accordance with the process of growing up and gives it definition. The specificity of modern motivational and emotional support is revealed when the preschooler has to coordinate the parent's world with the world of the social environment.

Події останніх років виступають чіткими сигналами вираженого неблагополуччя в дитячій освіті, яка ділить проблеми усієї системи сучасної освіти. На перший план виходять статистичні дані про фізичне і психічне здоров'я дітей, свідчення розпаду сюжетно-рольової гри, дитячого співтовариства, втечі у віртуальний світ, збільшення випадків інфантилізму. У той же час реформа дошкільної освіти, яка розгортається у рамках концепції НУШ, неможлива без зміни економічних, політичних, морально-правових принципів суспільства. Відтак, зміни які визрівають в системі дитячої освіти, як ніколи, виявляються глибокими, такими, що зачіпають самі основи про те, що таке дошкільна освіта у сучасному суспільстві, який її сенс. Тож потрібне створення нового уявлення, інноваційної парадигми дошкільної освіти у світлі змін і тенденцій, що відбуваються у розвитку суспільства, необхідне осмислення процесів, які функціонують у дошкільній освіті з метою вироблення розуміння нового її стану. Зупинимося на ряді аспектів, пов'язаних з трансформаційними процесами дошкільної освіти.

Освітній процес, починаючи з раннього віку має забезпечити повноцінний розвиток дитини. Ця теза є загальноприйнятою для дорослих, які

причетні до цього дійства. Що ж слід розуміти під самим розвитком? Виходитимемо з того, що розвиток як певна зміна, прогресивне конструктивне зрушення має стосуватися безпосередньо психічної структури особи: процесів сприймання, пам'яті, мислення, емоцій і тих новоутворень, які на їхній основі виникають, зокрема здібностей, свідомості, рефлексії, самосвідомості.

Розвиток людини – це одночасно і природний (спонтанійний), і штучний (регульований) процес. В останньому випадку – це спеціально організована навчально-виховна діяльність, яка призводить до формування культуровідповідних здібностей, якостей, способів дій. У цілому психічний розвиток – це розвиток самого себе, своєї індивідуальності, її вдосконалення.

Знання про психічний розвиток дитини дозволяє науково правильно організовувати освітню діяльність дорослого. У цьому аспекті важливе розуміння джерел і рушійних сил означеного розвитку. Нині загальноприйнятим вважається положення про зовнішньо спрямовані витоки психічного розвитку особистості, про соціокультурне середовище як його детермінанту. Відтак, навчання і виховання, як вважають науковці, є загальною формою процесу розвитку. Звідси й мова про розвивальну освіту, яка може бути менш чи більш досконалою у плані розумовому чи особистісному стосовно певного вихованця.

З огляду на це зупинимось на особистісному духовно-моральному розвитку дитини-дошкільника під кутом зору типів виховання, що поетапно виникають у його онтогенезі. Первинно зароджується сенсорно-реактивний тип, характерний для перших двох років дитини раннього віку. Його можна кваліфікувати як домовленевий чи ранньомовленевий. У цей період проявляється так звана сенсо-моторна єдність, сутність якої полягає у тому, що кожний зовнішній агент емоційно сильно відображається і спонукає до відповідної реакції. Цей феномен є дією психофізіологічного механізму враження, це свого роду імпринтинг, коли індивід розгортає активність на основі сприйнятого образу, що глибоко запам'ятався в мозку, трансформуючись у стійкий, тривалий за часом спосіб поведінки, який є за

своєю природою відповідною нейронною схемою.

Наведемо приклад, що яскраво розкриває сутність сенсорно-реактивного типу виховання. Людину запитали: «Про що ви думали, коли кинулись у річку спасати дитину?», «Ні про що не думав, я зрозумів що роблю, тільки коли вже кинувся». Подібні дії здійснюються на внутрішньому автоматизмі, вихованому у глибокому дитинстві, коли правильне втілювалось у «свідомість» як автоматичний моральний імператив.

Наступний за онтогенетичним часом дитини виступає особистісно заземлений (невиразний) тип виховання. Це доволі масовий тип долучення зростаючої особистості до норм суспільства, до соціально корисних якостей, які впливали на загальну продуктивність різних видів суспільно значущих діяльностей, у які вона включалась. У методичному плані цей тип виховання ґрунтувався на механізмах наслідування, зовнішнього підкріплення, емпіричного способу осмислення конкретних етико-моральних ситуацій і відповідного способу поведінки.

Особистісно-орієнтований тип виховання, який ще поки не став масовим, має призводити до ціннісного розвитку зростаючої особистості. Він передбачає створення умов, які б забезпечували кожному вихованцеві оптимальний рівень розвитку здібностей, що дозволяють людині не просто жити у світі людей, а бути творцем власного життєвого шляху. Провідними психологічними механізмами за цього типу виховання виступають свідомість і самосвідомість у їх єдності. У таких умовах дитина вчиться духовно-моральному розмірковуванню, відомому прийняттю моральних рішень, які збагачуються глибокими почуттями і стають моральними імперативами достойного життя. Тут велика питома вага належить техніці внутрішньої роботи, змістом якої є розуміння й усвідомлення власних думок і почуттів, уміння їх виражати, пояснювати, приймати, уміння доносити до інших.

У дошкільному віці здійснюється перехід від дії за зразком поведінки дорослого до орієнтації на бажання вихованця. Щоб такі бажання вихованця несуперечливо пов’язувались з духовно-моральними цінностями, вихователь

повинен будувати і використовувати відповідні засоби, де розум, почуття і воля стають звичними для зростаючої особистості. Такого роду генералізовані особистісні утворення оптимізують не лише різновиди дитячих діяльностей (пізнання, працю, спілкування), а й піднімають вихованця до вершин культури індивідуального життя.

У виховну сферу входить також і соціалізація – процес і результат засвоєння і відтворення соціального досвіду, який здійснюється переважно в умовах стихійного впливу різних обставин життя в суспільстві, тобто поза впливом офіційних соціальних структур, зокрема в неформальних об'єднаннях, у групах, що стихійно виникають. Головним механізмом цього типу виховання виступає *адаптація* особи до того чи іншого об'єднання зі всіма розвивальними обмеженнями, які несе означений механізм. Недорозвиненість механізмів свідомості й самосвідомості не дозволяє суб'єкту, зокрема протиставити себе групі асоціальної спрямованості й утвердити свою ціннісну позицію. Соціалізація може супроводжувати процес організованого виховання особистості.

Поряд з особистісним (духовно-моральним) розвитком дитина вправляється й у розвитку соціальному. На даний час цей тип розвитку тлумачиться надзвичайно широко як зміна особистісних структур (соціально-значущих якостей) у процесі її соціалізації та виховання у певному соціальному середовищі. Тут спостерігається виражена експансія цілей, механізмів і результатів організованого виховання та соціалізації. Така наукова позиція не дозволяє трактувати соціальний розвиток й у контексті відповідної діяльності, якою має бути зайнята зростаюча особистість. З огляду на це видається доцільним означену діяльність кваліфікувати як *соціальне опанування*, яке пов'язане зі зростаючою особистістю, у першу чергу, як носієм певних соціальних ролей. Відтак, за соціального опанування формуються вміння нормативного діяння у різних соціальних структурах, тобто *соціальні вміння*. Для дитини-дошкільника такими об'єктами соціальних структур можуть бути дитячі розважальні та спортивні клуби, центри раннього розвитку, торгівельні

майданчики, медичні заклади тощо. Вони й вимагають релевантних їхньому цільовому призначенню вмінь. Конкретніше, кожна соціальна структура у своєму функціонуванні представлена працівником у відповідній соціальній ролі (інструктора, продавця), з яким має діяльнісно контактувати дитина теж у відповідній ролі (покупця, гравця тощо). У подібних закладах дитина опановує специфічні способи дій з їх працівниками, які й перетворюються спочатку у адекватні соціальні вміння, а потім і в навички. У цьому випадку є всі підстави констатувати про високу соціальну компетентність дитини-дошкільника.

Традиційна наукова ситуація, яка безпосередньо впливає й на освітній процес представляється нині так, що переважно йдеться про психіку дитини-дошкільника (її процеси, властивості, структури) і недостатньо (про саму дитину, про її психологію). Психологія ж дитини на відміну від її психіки має зосереджуватись і розкривати спосіб життя у дитячих вікових періодах його специфіку. Основна увага при цьому має бути звернена на *особистісний спосіб життя дитини*, поряд з яким розгортається й спосіб біологічний як становлення її організму, тобто тілесності.

У цьому особистісному способі життя дитини вичленимо його фундаментальну характеристику – дорослішання. Останнє є напрямом руху дитини до майбутнього, до образу досконалого дорослого, як ідеалу, що спонукає її культурний розвиток. Власне, розвиток дитини-дошкільника як особистості – це її поетапне сходження до дорослості, де модель різнобічно розвиненої особистості є для неї мірою як універсальним показником досконалості. Тут особливої ваги набуває та обставина, згідно з якою досконала особистість має бути представлена не стільки певними якостями, скільки реальними розумово-духовними вміннями і звичками, які вона проявляє у суспільному житті. У прямуванні дитини до ідеальної форми дорослості, тобто у її дорослішанні розвивальним орієнтиром виступає, зокрема, різна за видами самостійність. Тож на скільки дитина самостійна (спроможна діяльнісно самовправлятись), настільки вона й доросла (зріла). Тут існує пряма причино-наслідкова залежність.

У кожному онтогенетичному періоді віку немовляти (до 1 року), ранньому (до 3 років), переддошкільному та дошкільному (до 6,5 років) формуються адекватні їм види дорослішання. Вони пов'язані з віковими особливостями дитячого спілкування, предметно-перетворювальної діяльності, освоєнням світу речей та людей. При цьому важливо, щоб між системою дорослішання як формою самостійності і освітнім процесом не було розходження. Вони мають бути єдиним процесом. Це означає, що дитина повинна кожен освітній набуток практично використовувати у вищезгаданих видах активності, у власному житті в цілому. В іншому випадку виникне вікова криза розвитку, за якої дорослішання відбуватиметься поза освітньою системою, а освіта – поза системою дорослішання.

Перспективою якісної зміни дитячого розвитку має виступити введення до освітніх програм, чітких і доступних віку дитини діяльнісних критеріїв (що вона має вміти) її дорослості. Подібні норми як соціокультурні стандарти диференціюються у зв'язку з відповідним ступенем дорослості дитини, яка знаходиться у певному періоді розвитку. Наголосимо, що якраз *різним ступеням дорослості* повинні відповідати різні за змістом суспільно значущі й оцінювані діяльності. За великим рахунком доцільне практичне створення проектів диференційованих змістових наповнень життя у вікових періодах. Самі ж переходи між віковими етапами необхідно окреслювати виразними ситуаціями, подіями, ритуальними символами, що *вражають дитину* і тим самим мотивують її до розширення нового простору особистісних можливостей.

У такій освітній системі координат змінюється і функція вихователя. Він першочергово мусить певні (далеко не всі) способи життя дорослого адаптувати до вікових можливостей дітей і змістовно долучати їх до цих способів. Тож життя дорослих має бути розкритою книгою для життя дітей.

Принципово важливим є те, що дорослий має постійно демонструвати свою досконалість, по-перше, у формі значущих вчинків чи способів дій та любові, а по-друге, здійснює це у організованій спільній діяльності, де дитина,

оволодіваючи цими набутками відповідно розвивається. Таким чином, кожен діяльнісний акт взаємодії з дорослим стає актом індивідуального розвитку дитини.

Тоді й можливе розуміння дитиною не лише змісту життя дорослих, а й зв'язок між його способом життя і способом життя дорослого. Вона буде проживати теперішнє власне життя у контексті свого майбутнього, не відриваючись від нього, і в той же час, утримуючи набутки попередніх вікових періодів. Лише у контексті розуміння відношень між означеними періодами у дитини сформується змістове уявлення про власну дорослість через порівняння з недорослістю (недосконалістю). Тим більше, коли сам дорослий (батько, вихователь) персоналізовано (своїм існуванням) демонструє досконалу форму дорослості.

Дошкільний вік характеризується надзвичайно важливою особливістю. У вільних діях, які спонукаються виключно внутрішніми потягами, виникає початок подальшого особистісного утворення – бути суб’єктом різних форм активності, а в подальшому і суб’єктом життя. Якраз у цьому полягає їх розвивальний ефект. Однак у таких діях дошкільник інтенсивно вправляється за умови, коли дорослий бере у них активну участь. Ця тенденція набуває особливої ваги, коли дорослий високо значущий для дитини. Навіть тоді, коли він лише пасивно присутній, все ж це впливає у плані позитивного внутрішнього стану вихованця. Особливо ситуація участі дорослого у діях дитини відіб’ється на запобіганні майбутнього почуття самотності. Та нажаль, нині спостерігається масове незадоволення означеної дитячої потреби.

По-перше, дорослі в більшості своїй дистанціюються від реального життя дитини. По-друге, самі діти під дією постійної й інтенсивної інформації, яку несуть телевізор та сучасні технічні засоби (комп’ютери, телефони, планшети), значно втрачають діяльнісну спрямованість власного функціонування, займаючи виражену пасивну позицію, розвивальні наслідки якої вкрай негативні. Інформація згаданих технічних засобів небезпечна для дитини-дошкільника ще й у іншому контексті. Завдяки своєму межовому змістовому

ареалу (від мікросвіту до всесвіту та різноманітних фантастичних подій, що пропонуються особі) й виразності форми, у якій подаються означені події, у дитини зникає підґрунтя для формування уяви. Якраз на ній може розгорнутися творча діяльність як певна картина майбутнього, тобто створення нових образів чи дій.

Тут слід мати на увазі закономірність, згідно з якою, якщо б діяльність людини обмежувалась одним відтворенням старого, то вона була б істотою, зверненою тільки до минулого, і вміла б пристосовуватися до майбутнього, лише постільки, поскільки вона відтворює це минуле.

Тож недостатньо включаючи дитину-дошкільника у різновиди посильної творчої діяльності, ми скорочуємо можливості її нормального психічного розвитку.

Особливо психологічно гнучкого підходу у нинішніх соціокультурних умовах потребує мотиваційне забезпечення освітнього процесу дітей дошкільного віку. Наведемо у цьому зв’язку типовий приклад. Припустимо, що дитина виконує певне завдання чи робить якусь роботу і у неї все ладиться. Тоді її слід підтримати. Тут можуть бути два варіанти. Можна сказати: «Який ти розумний!» або «Як ти добре попрацював!». Якщо дитину похвалити за працелюбність, то наступного разу вона старатиметься попрацювати ще краще, продемонструє більшу старанність, а сам процес виконання завдання видасться їй приємнішим. У підсумку дитина з більшою вірогідністю оцінить сам результат, а не одержану за нього похвалу. Якщо ж схвалювати у дитини її кмітливість, то картина буде прямо протилежною. Тому що у цьому випадку внутрішнє зусилля почне видаватися чимось сумнівним, недостойним – адже я такий розумний, навіщо мені тяжко працювати, у мене все получається легко і гладко, без напруження. Тож перед нами надзвичайно тонка техніка створення і керування суспільно значущою мотивацією дитини.

Високий виховний ефект у дошкільному віці (особливо у ранньому періоді розвитку) має явище спільно розподіленого переживання. Його сутність полягає у тому, що дорослі мають включати дитину у спільну корисну

діяльність. Види такої діяльності надзвичайно різноманітні, перш за все, у побутовому середовищі. Зазначимо, що дитина завжди тяжіє до спільної праці з дорослими, наслідуючи їх. Тож одержуваний спільний значущий результат, слід неодмінно й спільно емоційно пережити його як заслужене задоволення і радість. Поступово простір подібної спільної діяльності може розширюватися, а спільні позитивні емоції узагальнюються дитиною і у результаті цього впливатимуть на суспільно значущі мотиваційні спонуки того чи іншого виду діяльності, яка тепер може набувати вираженої автономії, коли дорослий уже відсутній.

Зауважимо, що якраз у рамках співпричетного переживання і на його основі відбувається становлення смислової сфери особистості дитини: осмислення накопичувального нею конкретного життєвого досвіду як емоційно-особистісне узагальнення різноманітних ситуацій предметної взаємодії, як емоційно-розумове перероблення засвоюваних способів дій і діяльностей (що згодом призведе до формування переживань інших типів, а саме – ціннісному і творчому переживанню).

Явище спільно розподіленого переживання, окрім локального значення, має і більш широкий сенс. На його основі виникає почуття співпричетності дитини світу та довіри до нього. Якраз емоційний образ матері призводить до відкриття сенсу життя як радості життя, відкриття світу як світу, що приймає, не погрожує, безпечного чи ж світу, незрозумілого, страхітливого, такого, що несе загрозу самому життю.

Якраз за несприятливих умов виховання цей образ піддається багаточисельним спотворенням: не отримуючи підтверджень про захищеність, дитина проявляє схильність до афективного реагування, коли, наприклад, мати, не відчуваючи задоволення від взаємодії з дитиною, переадресовує свої функції іншим дорослим. Як результат, у емоційному світовідчутті дитини може яскраво проявлятися домінування різноманітних негативних переживань: підвищена тривожність, негативне самопочуття, втрата інтересу до зовнішнього світу, ситуативна агресія, що і узагальнюється у відповідних судженнях. Є

підстави стверджувати, що причини ранніх дисгармоній в емоційній сфері дітей лежать у обмеженому або порушеному спілкуванні дитини з близькими дорослими, яке за своєю суттю виявляється фрустрованою взаємодією, і яке породжує такі прояви, як афективне реагування. Спотворені прихильності, недовіра до оточуючих, низька самооцінка, – у цілому як емоційна депривація, тобто тривале обмеження емоційних переживань.

Дитина дошкільного віку не Его-центрована, а Само-центрована. Вона ще не сприймає диференційовано (а тим більше змістовно) своє Я. У більшості її Я – це сукупність тілесних ознак, за якими вона самоідентифікується. Така особливість відбивається й на її самоповазі лише як реакції на різноманітні фрустрації (недосягнення мети, успіху). Певна завада викликає у неї гнів і приниження. Завдання подальше полягає в тому, щоб таку самоповагу трансформувати в усвідомлену як ставлення до себе, що детермінується добродійним ставленням до оточуючих і закріплення його у відповідних якостях, що номінуються. Досить часто за відсутності правильного виховання первинна самоповага набуває змагального, так би мовити «смаку», що призводить до суперництва всередині групи. Крім того, дитина починає ідентифікувати самоповагу з повагою своєї групи. Тому слід робити все, щоб група бачила в дитині кращі риси і сигналізувала їй про це.

Взагалі, велика частина нашого соціального життя зосереджується навколо самоповаги. Змусити людину відчути сором – значить розбити її самоповагу. І навпаки, проявити такт – значить запобігти нанесенню образи Я. Якщо ми не проявляємо такт, результатом виявляється обурення – імпульсивне утвердження ображеної самоповаги. Пам’ятатимемо, що гордість – це один загальноприйнятий синонім самоповаги, самолюбство – другий.

Важлива роль у особистісному розвитку дитини належить почуттю володіння, яке виникає після трьох років. Мій м’яч, мені належить трьохколісний велосипед, мій батько, мій брат, мій дім відчуваються як емоційно теплі частини мого Я. Тож виховне завдання полягає у тому, щоб істотно розширювати владне Я дитини. Таке розширення має стосуватися

класу, школи, селища чи міста, а далі малої та великої Батьківщини, народу, держави. Тільки на основі сформованого обмеженого уявлення про МОЄ можливо шляхом ціннісного зв'язку узагальнити його до згаданих суспільно значущих категорій з відповідними ставленнями любові та відповідальності. Тепер, наприклад, моя Батьківщина набере для вихованця сакрального значення у повному розумінні цього слова, оскільки мій батько і моя Батьківщина переживається вихованцем як єдине ціле. Прикметно, що подібне розширення Я може стосуватися й професії особистості. Тепер – *моя професія* у її устах звучатиме гордо.

Процес виховання дитини-дошкільника як у сім'ї, так і дитсадку може ускладнюватися під дією психологічної закономірності, згідно з якою вона не в змозі встати на точку зору іншого. Дитина фактично не усвідомлює ніякої структури мислення, відмінної від її власної. Вона приймає свою точку зору за абсолютну, переконана, що інші міркують так само, як і вона, і не відчуває необхідності пояснювати свої твердження. Відтак, певні способи поведінки, хоча вони можуть бути суспільно несхвальними, дошкільник може вперто демонструвати. Слід мати витримку доки під впливом часу і постійної виразної аргументації дорослих вихованці усвідомлять, що іншій людині її норми взаємин і поведінки видаються такими ж правильними і бажаними; якими погляди дитини видаються їй. Якщо спрямовано не працювати над вищеозначеною закономірністю, її прояви можуть сягати до раннього підліткового віку.

Дошкільник повинен цілеспрямовано узгоджувати два світи: світ батьківський і світ за межами дому. Він неодмінно взнає: те, що очікують від нього у дитячому садку відрізняється від батьківських стандартів. Хлопчик чи дівчинка якомога швидше мусять навчитися вчасно переключатися з не завжди лагідного спілкування з ровесниками на більш ввічливий тон їхніх батьків і якимось чином вмістити у себе обидва світи. Коли діти знаходяться у гурті ровесників, то отримують виразний урок «випробовування реальністю». Вони фактично вчаться говорити: «Тепер я мушу робити те. Тепер я мушу робити це.

Тепер я мушу бути обережним. Тепер я можу робити як мені подобається». Подібні переключення інтенсифікують почуття Я.

Дитячий садок – це місце, де готують дітей до майбутнього життя, продовженню навчання у школі. Тож вихователям потрібно «тут і зараз» створювати умови для розвитку особистості і здібностей дитини. Наскільки ці процеси є розвивальними – залежить від оточення, в якому дитина знаходиться, від організаційної культури конкретного освітнього закладу, від рівня мотивації і компетентності його співробітників.

З огляду на це, пропонується **«Діагностика цінностей виховного колективу дитячого садка».**

1. Система (ієрархія) декларованих цінностей – до яких виховний колектив (або більша частина його) прагне. Можливо, колектив створюється на основі соціальних норм, як регуляторів, або на рівні потреб (наприклад – всі прагнуть до гідного заробітку – і це основне, що об'єднує).

а) Діагностика присутності цінностей в житті колективу і їх прояву в свідомості окремих членів колективу (що вони вважають головним і важливим). Опитуються окремо різні представники виховного колективу, відповіді співставляються. Можливі запитання:

Розкажіть – що є для ваших співробітників найважливішим і цінним (якщо цього не враховувати – дитячий садок в нинішньому розумінні припинить існувати)?

Якщо вам доведеться піти – про що будете шкодувати (Чому продовжуєте тут працювати)? Чого не знайти в іншому дитячому садку? (Варіант – чим ваш дитячий садок суттєво відрізняється від інших?)

Яким має бути ідеальний дитячий садок, в чому його цінність? У чому ваш дитячий садок просунувся стосовно ідеальної моделі, над чим ще належить працювати?

б) Прояв заявлених цінностей в поведінці і діяльності членів виховного колективу – за результатами спостережень: «чи виконують те, про що говорять»?

2. Ступінь ціннісної єдності – наскільки заявлені від імені колективу цінності поділяються її членами, - проблемні точки, зони неузгодженості – ступінь єдності розуміння. Запитання:

1) З чим у Вашому дитячому садку Ви не зовсім згодні, що хотілось би змінити?

2) Що Вам видається важливим, а в дитячому садку цьому не приділяється гідної уваги, чого не вистачає? Що зміниться, якщо це з'явиться?

3. Прояв ціннісних пріоритетів у цільових настановах колективу – цілі, як результат, до якого прагне колектив. Вони можуть сягати до цінностей, бути пов'язаними з соціокультурними задачами (наприклад, виховання покоління самостійно мислячих і активних людей), а можуть знаходитись на рівні соціальних регуляторів. Наприклад, цільова установка «Прищеплення дітям культурних норм поведінки і життя: охайний вигляд, чемність, правильність і чистота мови», - відноситься до рівня соціальної регуляції.

Запитання:

Чи є загальне уявлення – до чого прагне освітня установа? Чого хоче досягти? Яка місія дитячого садка в суспільстві?

4. Способи подання базових цінностей в колективі. Запитання:

1) Чи є в Вашому дитячому садку спеціальні процедури, способи, форми в межах яких новачкам пояснюється «що добре і що погано»? або колектив дитячого садка відновляє ціннісну основу на прикладах, конкретних епізодах щоденного життя: чи досягаємо ми поставлених цілей, чи не відхилились від них? Що в дитячому садку робиться для інтеграції загальних цінностей в повсякденну поведінку?

2) Що Ви скажете, порадите, поясните про дитячий садок новоприбулій дитині? Що Ви скажете новому педагогу, щоб він був адекватним та успішним?

3) Продовжіть фрази: В нашому дитячому садку саме головне – це…

В нашому дитячому садку прийнято…

В нашому дитячому садку недопустимо…

5. Наявність носіїв цінностей, відтворення цінностей у нових поколінь.

Чи виховуються в дитячому садку діти/онуки випускників? (як батьки пояснюють прихильність певному дитячому садку?).

Центральним завданням у дошкільному віці виступає благодатна зміна внутрішнього світу дитини. Це означає якомога інтенсивніше наближення її до високої культури. Основним чинником у цьому процесі є освітньо-виховне середовище, яке створює смисло-ціннісні відносини, в яких вихованці повинні стати їх досконалими суб'єктами. При цьому важливо забезпечити розвиток кожної дитини – з її індивідуальними особливостями, здібностями, можливостями. З огляду на це на повістці дня має бути така освіта, яка б успішно вирішувала цю проблему.

Список літератури

1. *Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі»* / Наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко. 3-тє вид., випр. Київ: Світич, 2009. 430 с.
2. *Воспитание детей дошкольного возраста* / Под ред. Л. Н. Проколиенко. К.: Рад. шк., 1990. 368 с.
3. Кошелева А. Д. *Эмоции и смыслы в низменном жизненном мире ребенка дошкольного возраста.*/ Современное состояние и перспектива развития дошкольного образования: Сборник научных статей. Москва: Институт психолого-педагогических проблем детства РАО, 2010. С. 75-94.
4. Кремень В. Г. *Философия человекоцентризма в стратегиях образовательного пространства: Монография.* Москва: РАО, 2013. 184 с.
5. Лисина М. И. *Генезис общения у детей.* Принципы развития в психологии. Москва: Наука. С. 268-295.
6. Олпорт Г. *Становление личности: Избр. труды.* Москва: Смысл, 2002. 462 с.
7. Эльконин Б. Д. *Кризис детства и основания проектирования форм детского развития.* Вопросы психологии, 1992. № 3-4. С. 7-14.
8. *Эмоциональное развитие дошкольников. Пособие для воспитателей* / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, А. Д. Кошелева и др. Москва: Просвещение, 1985. 176 с.

Бешок Тетяна Віталіївна, *м. Кременець*
ORCID 0000-0003-0741-2430

КОМПЕТЕНТНІСТНИЙ ПІДХІД В РАМКАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті розкрито значення поняття компетентність, охарактеризовано, відповідно до нового Закону «Про освіту», ключові компетентності для Нової

української школи. Запропоновано ключові компетентності, які висувають вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей здобувачів освіти за основними освітніми галузями початкової школи.

The article describes the meaning of the concept of competence, characterized in accordance with the new Law on Education, key competences for the New Ukrainian School. Key competencies are proposed that require mandatory learning outcomes and competencies for primary school students.

До обов'язкових результатів навчання визначаються вимоги з урахуванням компетентнісного підходу до навчання, в основу якого покладено ключові компетентності. Ключові компетентності – ті, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити життєвий успіх молоді у суспільстві знань [1].

«Компетентність – динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність». Відповідно до нового Закону «Про освіту» ключовими для Нової української школи визначено такі компетентності:

1) вільне володіння державною мовою, що передбачає уміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти, а також любов до читання, відчуття краси слова, усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування та культурного самовираження, готовність вживати українську мову як рідну в різних життєвих ситуаціях;

2) здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами, що передбачає активне використання рідної мови в різних комунікативних ситуаціях, зокрема в побуті, освітньому процесі, культурному житті громади, можливість розуміти прості висловлювання іноземною мовою, спілкуватися нею у відповідних ситуаціях, оволодіння навичками міжкультурного спілкування;

3) математична компетентність, що передбачає виявлення простих

математичних залежностей в навколишньому світі, моделювання процесів та ситуацій із застосуванням математичних відношень та вимірювань, усвідомлення ролі математичних знань та вмінь в особистому і суспільному житті людини;

4) компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій, що передбачають формування допитливості, прагнення шукати і пропонувати нові ідеї, самостійно чи в групі спостерігати та досліджувати, формулювати припущення і робити висновки на основі проведених дослідів, пізнавати себе і навколишній світ шляхом спостереження та дослідження;

5) інноваційність, що передбачає відкритість до нових ідей, ініціювання змін у близькому середовищі (клас, школа, громада тощо), формування знань, умінь, ставлень, що є основою компетентнісного підходу, забезпечують подальшу здатність успішно навчатися, провадити професійну діяльність, відчувати себе частиною спільноти і брати участь у справах громади;

6) екологічна компетентність, що передбачає усвідомлення основи екологічного природокористування, дотримання правил природоохоронної поведінки, ощадного використання природних ресурсів, розуміючи важливість збереження природи для сталого розвитку суспільства;

7) інформаційно-комунікаційна компетентність, що передбачає опанування основою цифрової грамотності для розвитку і спілкування, здатність безпечного та етичного використання засобів інформаційно-комунікаційної компетентності у навчанні та інших життєвих ситуаціях;

8) навчання впродовж життя, що передбачає опанування уміннями і навичками, необхідними для подальшого навчання, організацію власного навчального середовища, отримання нової інформації з метою застосування її для оцінювання навчальних потреб, визначення власних навчальних цілей та способів їх досягнення, навчання працювати самостійно і в групі;

9) громадянські та соціальні компетентності, пов’язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, усвідомленням рівних прав і можливостей, що передбачають

співпрацю з іншими особами для досягнення спільної мети, активність в житті класу і школи, повагу до прав інших осіб, уміння діяти в конфліктних ситуаціях, пов'язаних з різними проявами дискримінації, цінувати культурне розмаїття різних народів та ідентифікацію себе як громадянина України, дбайливе ставлення до власного здоров'я і збереження здоров'я інших людей, дотримання здорового способу життя;

10) культурна компетентність, що передбачає залучення до різних видів мистецької творчості (образотворче, музичне та інші види мистецтв) шляхом розкриття і розвитку природних здібностей, творчого вираження особистості;

11) підприємливість та фінансова грамотність, що передбачають ініціативність, готовність брати відповідальність за власні рішення, вміння організовувати свою діяльність для досягнення цілей, усвідомлення етичних цінностей ефективної співпраці, готовність до втілення в життя ініційованих ідей, прийняття власних рішень.

Усі перелічені компетентності однаково важливі й взаємопов'язані. Кожну з них діти набуватимуть послідовно, поступово під час вивчення різних предметів на всіх етапах освіти. Спільними для всіх компетентностей є такі вміння, як читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, здатність логічно обґрунтовувати позицію, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами [3].

Ключові компетентністі висувають вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей здобувачів освіти за такими освітніми галузями: мовно-літературна (українська мова та література, мови та літератури відповідних корінних народів і національних меншин, іншомовна освіта); математична; природнича; технологічна; інформатична; соціальна і здоров'язбережувальна; громадянська та історична; мистецька; фізкультурна.

Для кожної освітньої галузі визначено мету та загальні результати навчання здобувачів освіти в цілому. За ними впорядковано обов'язкові

результати навчання здобувачів освіти, які є основою для їх подальшого навчання на наступних рівнях загальної середньої освіти.

Список літератури

1. Байбара Т. Компетентнісний підхід в початковій освіті: теоретичні засади. *Початкова школа.* 2010. № 8. С. 7-10.
2. *Про затвердження Державного стандарту початкової освіти*: Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87.
3. *Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року*: Розпорядження КМУ від 14 грудня 2016 р. № 988-р.

Бибик Дар'я Дмитрівна, *м. Київ*
ORCID 0000-0001-9947-8503

ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА: ВИХОВУЄМО ЛІДЕРІВ

У дослідженні розкривається значення поняття «педагогіка партнерства» і висвітлюються основні ідеї щодо її реалізації у Концепції «Нова українська школа». Автор стверджує, що процес виховання особистості лідера, необхідно реалізовувати тільки у тристоронній взаємодії «педагог-дитина», «дитина-батьки», «батьки-педагог». В результаті її ефективної реалізації якісні показники готовності до взаємодії партнерства із закладами освіти значно зростуть. А це є основним фактором у вихованні лідерської компетентності дітей в XXI столітті.

Ключові слова: *виховання, дитина, лідерство, педагогіка партнерства.*

The research reveals the importance of the concept of "partnership pedagogy" and highlights the main ideas for its implementation in the Concept of the New Ukrainian School. The author argues that the process of education of the leader's personality, should be implemented only in the trilateral interaction "teacher-child", "child-parent", "parent-teacher". As a result of its effective implementation, the quality indicators of the willingness to partner with educational institutions will increase significantly. And this is a major factor in fostering children's leadership in the 21st century.

Keywords: *education, child, leadership, pedagogy of partnership.*

Актуальним в умовах сучасного суспільства і освіти для виховання лідерів є потреба у високоефективних навичках успішної особистості: здатність свідомо вибирати, впевненість, рішучість, готовність приймати важливі рішення, ініціативність, впевненість у своїх силах, тобто людей наділених певним набором лідерських якостей.

Аналіз досліджень проведених у XX – на початку XXI ст. підтверджує єдність вчених у тому, що лідером стає активна, досвідчена людина, яка

виявляє ініціативу і ціленаправлено хоче стати лідером. Людина, яка має природжені задатки не обов'язково стає лідером, щоб стати лідером потрібно реалізувати свої можливості [1].

Тому цілком в світі, який змінюється дуже стрімко, розвивається й українське суспільство, але відповідати сучасним викликам має саме зміст освіти, що відіграє особливу роль в контексті ідей Нової школи. Впровадження нових інструментів навчання, принципів дитиноцентризму, впровадження компетентності для життя у XXI ст. є вагомими ключовими компонентами для виховання та розвитку особистості.

Концепція Нової української школи базується на якісно новому рівні побудови взаємовідносин між дітьми, педагогами і батьківською громадою. Реалізація ідей НУШ залежить від безлічі чинників: гуманного ставлення до дітей, партнерства з батьками, громадою, дитино центрованої мети шкільної освіти, прогнозування та оцінювання результатів, якості освітнього середовища, оптимізації змісту [2].

Такі педагоги-класики, як В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, І. Волков, І. Іванов, А. Макаренко, С. Лисенкова наголошували на важливості встановлення партнерських відносин між педагогом та дитиною, між педагогом і батьками, між закладом освіти і батьківською громадою на засадах гуманізму та творчого підходу до розвитку особистості. Учитель має бути другом, а родина – залучена до побудови освітньо-виховної траєкторії дитини.

Новий зміст освіти щодо лідерського розвитку дітей орієнтує об'єднати зусилля батьків, дітей та педагогів, і саме це допоможе виконати завдання педагогіки партнерства в ідеях реформи, без якого неможливе компетентнісно орієнтоване навчання.

Це переконливо свідчить, що компетентністно орієнтований підхід включає в себе: принципи дитиноцентризму та педагогіки партнерства, новий зміст освіти, а також сучасне освітнє середовище – безпечне, доступне та дружнє до дитини. Тому, що особливістю педагогіки партнерства в XXI ст. є саме вектор гуманного і творчого підходу до кожної особистості.

Оскільки, за експертними оцінками в концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 р. наголошується, що найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими вміннями [3].

Саме тому, на ідеї концептуальних засадах «Нової української школи» зафіксовано основні принципи педагогіки партнерства:

● повага до особистості;

● доброзичливість і позитивне ставлення;

● довіра у стосунках;

● діалог – взаємодія – взаємоповага;

● розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків);

● принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [4].

Педагогіка партнерства дітей, батьків та педагогів є цілями та прагненнями, котрі зацікавлені у вихованні лідерських якостей у дітей і здатні це здійснити, саме їх дії і роль багато в чому зумовлюють особистісні якості майбутнього лідера.

На рис. 1 нами зображено схематично модель взаємодії педагогіки партнерства, в центрі якої є особистість дитини, її самобутність, самоцінність, є розвиток лідерських здібностей дитини, максимальний їх вияв, ініціювання, допомога батьків у самовизначенні та самореалізації, формування в особистості культури життєдіяльності.

Рис. 1. Модель взаємодії педагогіки партнерства

Педагогічне партнерство включає в себе тристоронню взаємодію і взаємовплив «педагог-дитина», «дитина-батьки», «батьки-педагог», а педагогічний вплив в умовах закладів освіти є більш ефективним при спільних зусиллях педагога і батьків. Основою його формування є пошук і встановлення точок дотику, що сприймаються кожним учасником і є значущими для всіх.

Оскільки є можливість бути зорієнтованими на XXI ст. кожен з батьків мріє, щоб його дитина виросла самодостатньою особистістю, що вміє відстоювати свою думку і досягати поставлених цілей. Але мало хто знає, що виховувати таку сильну людину з лідерськими здібностями потрібно ще з маленького віку. Тому часто батьки для досягнення цієї мети намагаються знайти правильне рішення особливої місії: *допомогти дитині оволодіти базовими знаннями та навичками.*

Аналіз завдань педагогіки партнерства показав, що розвиток і вияв пізнавальних здібностей дитини, залучення суб’єктивного досвіду кожної дитини шляхом формування лідерських якостей як підтримання індивідуальних здібностей та талантів дитини, її самостійності у щоденних справах, упевненості у власних силах, спроможності дати собі раду відповідно до віку – це те, що є складовою виховання базових якостей дитини і буде основою

його успішності у майбутньому.

Слід сказати, що останні десятиліття, охарактеризовані як роки інформаційного буму і суцільної комп'ютеризації, відзначені появою дітей «нової свідомості XXI століття», дітей, які володіють сучасними знаннями, інформаційними технологіями тощо.

З нашого досвіду впровадження методики формування лідерських якостей у дітей вимушених переселенців засобами неформальної освіти показав три важливих аспекти, а саме:

1. Створення неформального середовища як соціально-педагогічна умова розвитку лідерських якостей у загальному контексті розвитку особистості дитини;

2. Дитячо-батьківські взаємини як чинник партнерства для формування лідерських якостей дитини;

3. Партнерська взаємодія соціального педагога та працівника з дитиною як школа виховання високоефективних лідерів.

Отже, при організації неформальної освіти теорія і практика набула розвитку як цілеспрямованої, добровільної діяльності осередків у сфері навчання та виховання.

Європа це називає неформальною освітою та займається її розвитком уже десятиліття. Навіть більше того – у розвинених країнах, де класична освіта функціонує стабільно і успішно, основний акцент з боку держави робиться саме на підтримку неформальної освіти. Саме вона допомагає сучасній людині швидко вдосконалювати лідерські навики та отримувати нові знання. Як зазначає М. Никандров: «слід змінювати умови системи освіти, їх потрібно істотно розширювати. Відповідно в нових умовах почнуть діяти нові принципи» [5].

Тому, необхідно формувати в дитини лідерство, спираючись на ті види діяльності, у яких вона може бути успішною. І виявилося, що навчальна та позанавчальна освіта дітей, а саме неформальна освіта повинна створювати оптимальні умови для розвитку лідерства у дітей, при цьому дозволяє

своєчасно виявити та виховати різні природні задатки, лідерські здібності, оскільки створенні належні умови для формування високоефективних навичок людини XXI ст. з загальнолюдськими цінностями.

Наш досвід дитячо-батьківських взаємин, показав, що під час проведення соціально-педагогічної роботи з урахуванням різних категорій значно зменшується кількість стресових і конфліктних ситуацій між членами родини, а також між батьками й фахівцями. Педагогіка партнерства націлює батьків на повагу до дітей, особистісний розвиток, спонукання до самопізнання, самооцінки, самовдосконалення у різних видах діяльності.

Одна з головних задач, яка стоїть перед педагогами, вихователями – створювати ситуації, що сприяють максимальному прояву лідерського потенціалу, адже педагогіка партнерства передбачає створення особливого психологічного клімату розвивальної взаємодії.

Тому досвід *«Школи високоефективних лідерів»* показав себе головним осередком для формування у дітей таких якостей, як прагнення творити, енергійність, чесність, скромність, поміркованість і відповідальність. Ті, хто володіє ними, в майбутньому стають відомими особистостями, здатними вести за собою інших і цим робити внесок у розвиток суспільства та країни.

Можливість в процесі виховання у дитини формувати якості лідера закладена у повсякденних формах роботи сучасної школи. Проте в соціально-педагогічній практиці в даний час склалося протиріччя. Протиріччя: між наявністю величезного виховного потенціалу, між навчальними програми старого зразка та новою сучасно спрямованою програмою нової української школи, що в свою чергу чинить величезний вплив на формування лідерських якостей у дітей.

Саме тому, сучасне навчання і виховання дітей базується на засадах нової педагогічної етики, визначальною рисою якої є взаєморозуміння, взаємоповага та творче співробітництво педагога та дитини. Ця мораль утверджує не рольове, а особистісне спілкування (підтримка, співпереживання, утвердження людської гідності, довіра); зумовлює використання особистісного діалогу як домінуючої

форми навчального спілкування, спонукання до обміну думками, вражень, моделювання життєвих ситуацій; включає спеціально сконструйовані ситуації вибору, авансування успіху, самоаналізу, самооцінки, самопізнання. Принципово важливою є орієнтація партнерської діяльності педагога та дитини на розвиток лідерських здібностей, творчої активності, критичного мислення, «здібностей до адекватної діяльності в нових умовах» [6].

Отже, в умовах сьогодення важливо допомогти дитині осмислити сутність лідерства, усвідомити, що лідерство – це першість у всьому, а саме як відповідальне служіння іншим, справі, країні. Окрім того, потрібно мотивувати дитину на активний і націлений рух до того, щоб посісти гідне місце в суспільстві. Адже, головним завданням у вихованні є залучення дітей до системи суспільних відносин й організація нагромадження ними досвіду цих відносин. Діти практично знайомляться з існуючою в суспільстві різноманітністю і багатогранністю суспільних відносин, особливо за рахунок взаємозв'язків з колективами дорослих.

Найефективнішим засобом включення всіх суб'єктів у взаємодію виховання лідерів, на нашу думку, є педагогіка партнерства, яка реалізується через модель партнерської взаємодії із дитиною.

Список літератури

1. Алфімов Д. В. Виховання лідерських якостей школярів у сучасній загальноосвітній школі. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика,* 2010. № 4. С. 3-14

2. Савченко О. Сухомлинський і НУШ. *Освіта України: Педагогічна газета,* 2018. № 41/42 (22 жовтня). С. 14.

3. *Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року.* URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/

4. *Концепція «Нова українська школа»* [Електронний ресурс]. URL: http://mon.gov.ua. 202016/12/05/ konczepcziya.pdf

5. Никандров Н. Д. Школьное дело в США: Перспективы 2000 г. *Советская педагогика,* 1991. № 5. С. 8.

6. Кравчинська Т. С. Педагогіка партнерства – основні ідеї, принципи та сутність. *Підготовка керівних та педагогічних кадрів до реалізації Концепції Нової української школи: Збірник статей Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції (Харків, 6 квітня 2017 року).* – Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2017. С. 85-88. URL: http://conf-hano.at.ua/load/zbirniki/elektronnij_zbirnik_materialiv/4-1-0-680

Біла Ірина Миколаївна, *м. Київ*
ORCID 0000-0003-2388-0306

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ГОТОВНОСТІ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

У статті подано визначення психологічної готовності дитини до школи, що включає сукупність морфофізіологічних і психологічних особливостей дитини старшого дошкільного віку та забезпечує успішний перехід до систематично організованого шкільного навчання, її шкільну зрілість. Описано компоненти та критерії психологічної готовності дитини до школи, зокрема: інтелектуальну готовність, особистісну готовність (емоційна, мотиваційна, вольова) та соціальну готовність (комунікативна). Визначено умови та напрями успішної підготовки дитини до шкільного життя.
Ключові слова: *психологічна готовність дитини до школи; компоненти, критерії готовності до школи; шкільна зрілість, умови підготовки дитини до школи.*

The article defines the psychological readiness of the child to school, which includes the set of morphophysiological and psychological features of the older preschool child and ensures a successful transition to systematically organized school education, its school maturity. The components and criteria of the child's psychological readiness for school are described, in particular: intellectual readiness, personal readiness (emotional, motivational, volitional) and social readiness (communicative). The conditions and directions of successful preparation of the child for school life are defined.
Keywords: *psychological readiness of the child to school; components, school readiness criteria; school maturity, conditions for preparing the child for school.*

Проблема готовності до школи залишається на піку популярності уже не один десяток років і є актуальною як для педагогів (вчителів, вихователів, психологів), так і для батьків, які є замовниками освітніх послуг, що дезорієнтовані хибними вимогами соціуму. Зокрема, вимогами псевдо престижних спеціалізованих шкіл, гімназій, ліцеїв, що висувають до першокласника вимоги, які не враховують вікові особливості розвитку дошкільника та значно перевищують можливості шестирічної дитини. Педагоги, демонструючи свої професійні здібності, йдуть на приводі амбітних запитів батьків, які хочуть віддати дитину саме у «престижну» школу, не розібравшись у суті проблеми. В контексті цього нагадаємо, що навички читання та письма формуються у школі, а у дошкільний віковий період закладаються лише передумови, які дають змогу дитині більш-менш швидко оволодіти цими навичками у школі.

В цілому, готовність дитини до школи, з педагогічної точки зору,

передбачає володіння спеціальними вміннями і навичками, які визначаються програмами дошкільної освіти, а саме:

● розвитку мови (навичками зв'язного мовлення, достатніми рівнем сформованості лексичного та граматичного ладу мови, оволодіння звуковою культурою мови, вміннями фонематичного і звукобуквенного аналізу і т.д.);

● розвитку елементарних математичних уявлень (високим рівнем сформованості орієнтування на сенсорні ознаки предметів (колір, форму і величину) та оволодіння способами перцептивних дій на рівні зорового співвіднесення; оволодіння кількісними уявленнями і навичками рахунку, достатнім рівнем сформованості просторових і часових уявлень і орієнтувань.

Крім того, у дошкільника повинні бути сформовані передумови до навчальної діяльності – у вигляді інтересу до навчання, окремих навчальних умінь і навичок (планування, організації та контролю дій і діяльності в цілому).

Нажаль, статистика свідчить про те, що близько 70 відсотків дошкільнят не готові до шкільного навчання, їх адаптація у стінах школи є проблематичною і залишає свій негативний слід на психіці дитини.

Важливою передумовою шкільної успішності дитини є її психологічна готовність до шкільного навчання – сукупність морфофізіологічних і психологічних особливостей дитини старшого дошкільного віку, що забезпечує успішний перехід до систематично організованого шкільного навчання, її шкільну зрілість.

Психологічна готовність зумовлена дозріванням організму дитини, зокрема, її нервової системи, ступенем сформованої особистості, рівнем розвитку психічних процесів та є підсумком, результатом психічного розвитку дитини в дошкільному дитинстві, результатом діяльності всієї системи виховання і навчання в сім'ї, дитячому садку.

Психологічна готовність дитини до школи включає:

● інтелектуальну готовність;

● особистісну готовність (емоційна, мотиваційна, вольова);

● соціальну готовність (комунікативна).

Ознаки-компоненти психологічної готовності дитини до школи одночасно вистапають і критеріями шкільної зрілості. Зокрема, психофізіологічний компонент, стан фізіологічного розвитку дитини є першочерговим критерієм готовності дитини до навчання в школі, при цьому зріст має бути не менше 110 сантиметрів (норма – 116–120 сантиметрів), наявні постійні зуби, добрий стан здоров′я, розвитку всіх фізіологічних процесів.

Тестом на з’ясування рівня психофізіологічного розвитку є Філіппінський тест: дитина спершу має покласти долоню лівої руки на маківку голови, а потім повільно вести долоньку до вуха. Якщо дитина не дотягується пальчиками лівої руки до правого вуха – тест не пройдено, пропорції тіла не відповідають віковій нормі. Також вона повинна справлятись з такими завданнями:

● пройти 10 кроків без підтримки по рівній лінії чи бордюру;

● спускатися по сходах двома ногами по черзі;

● підкидати та ловити м’яч однією рукою;

● володіти навичками самообслуговування: самостійно їсти, одягатися та ходити в туалет.

Запорукою успішної адаптації дитини у школі є соціальний компонент готовності. Дитина має розуміти, що в школу вона йде не лише гратися з друзями, а й отримувати нові знання та вміння.

У дитини до початку навчання у школі бажано формувати:

● адекватну самооцінку;

мпотребу в спілкуванні з іншими;

● уміння приймати інтереси групи дітей;

муміння налагоджувати взаємини з однолітками та дорослими.

Тобто соціальний компонент забезпечує формування передумов важливої комунікативної компетентності, що передбачає:

● сформованість навичок спілкування, уміння вступати в контакт як з однолітками, так і з дорослими;

● уміння гармонійно поєднувати виразні, вербальні та невербальні засоби спілкування;

● довільність у спілкуванні з дорослими (уміння прийняти навчальне завдання та вказівку дорослого);

● здатність до взаємодії на партнерських засадах, (уміння справедливо розподіляти функції, домовлятися, обґрунтовувати свою думку, поступатися, запобігати конфліктам і справедливо їх розв′язувати).

При цьому формується соціальна компетентність, що передбачає:

● сформованість навичок суспільного життя, дотримання правил і норм поведінки в соціальному середовищі;

● уміння об′єктивно оцінювати вчинки навколишніх відповідно норм поведінки;

● здатність і готовність до співпраці;

● уміння будувати взаємовідносини з однолітками в процесі спільної діяльності (уміння брати до уваги думку іншого, зважати на нього, доброзичливо взаємодіяти);

● уміння підпорядковувати свою поведінку законам дитячої групи;

● здатність знаходити своє місце в групі;

● здатність виконувати роль учня в ситуації шкільного навчання;

● сформованість необхідних елементарних трудових умінь та навичок (уміння організувати робоче місце та підтримувати порядок на ньому і т.п.).

Психологічна готовність дитини до школи передбачає розвиток емоційно-вольової сфери, показниками якої є її стабільність, зокрема:

● упевненість у собі;

● переважання позитивного настрою;

● прагнення стримувати негативні емоції;

● уміння керувати своєю поведінкою;

● розвиток емоційної стійкості;

● довільність пізнавальних процесів, зокрема сприймання, мислення, пам’яті, а також уваги;

● довільність поведінки – здатність робити не лише те, що цікаво, а й те, що потрібно, доводити розпочату справу до кінця;

● здатність оцінювати свої дії та дії інших.

Важливо розвивати у дитини:

● здатність розпізнавати та розуміти невербальні та вербальні прояви емоцій інших людей;

● вищі почуття й емоції (співчуття, відповідальність, гордість тощо);

● глибину та стійкість у прояві почуттів;

● довільність у керуванні емоціями та почуттями;

● вміння виражати свої думки, емоції та бажання, бачити емоції та настрій інших, прагнути враховувати це під час взаємодії;

● здатність тривалий час виконувати не дуже привабливе завдання, уміння долати труднощі, доводити розпочату роботу до завершення;

● здатність до довільної регуляції поведінки (посидючість), до довільної регуляції поведінки та пізнавальних процесів за допомогою слова (слухати не перебивати, сидіти певний час тощо);

● здатність до рефлексії, оцінки своєї діяльності;

● потребу в досягненні успіху.

Базовим компонентом психологічної готовності дитини до школи є інтелектуальний компонент, який свідчить про сформованість інтелектуальних функцій, зокрема:

● розвинуте сприймання (тонкий та достатньо диференційований зоровий аналіз та синтез, сформованість зорово-просторових уявлень: уміння виокремити фігури з фону; уміння розрізняти предмети та геометричні фігури за їх формою (круглий, овальний, квадратний, прямокутний, трикутний і т.п.); уміння розрізняти предмети та геометричні фігури за розміром (великий, маленький, середній) і розуміти їх співвідношення (великий – маленький, більше – менше; довгий – короткий, довше – коротше; високий – низький, вище – нижче; товстий – тонкий, товщий – тонший; ширший – вужчий, ширше – вужче); уміння визначати місце знаходження предметів і геометричних фігур у просторі відносно один одного, тобто розуміти просторові відношення між ними (високо – низько, вверху – внизу, вище – нижче; далеко – близько, далі –

ближче, попереду – позаду; зліва – справа);

● сформованість слухового сприймання, диференціація звуків мовлення (фонематичний слух), сформованість початкових форм звукового аналізу та синтезу слів, можливість чіткої слухової диференціації акустично близьких звуків;

● стійка пізнавальна увага (достатньо сформовані обсяг, стійкість, розподіл, переключення, концентрація; здатність до тривалого зосереджування);

● довільна пам′ять (сформована вербальна механічна пам′ять, легкість запам′ятовування слів на слух; розвинена образна зорова оперативна пам′ять; наявна здатність до логічного запам′ятання);

● розвинуте мислення та мисленнєві операції, що проявляється у сформованості основних видів мислення: наочно-дійового, наочно-образного, словесно-логічного мислення (у початковій стадії розвитку); сформованості операцій мислення: аналітичного мислення (виділення істотного в явищах навколишньої дійсності); установлення причинно-наслідкових зв′язків та закономірностей між явищами; здатність до порівняння та зіставлення (уміння бачити схоже та відмінне); здатність до узагальнення та умовиводу (вміння міркувати, виділяти загальний спосіб дій, здатність схоплювати ситуацію цілісно, розуміти її зміст та робити висновки;

● оволодіння усним мовленням (розвиток діалогічного та монологічного мовлення, як засобу спілкування та передумови оволодіння письмовим мовленням: правильна вимова всіх звуків мовлення (перш за все не повинно бути заміни одних звуків іншими); володіння достатнім обсягом словникового запасу за умови правильного розуміння значення засвоєних слів; уміння граматично правильно оформлювати речення, тобто відповідно до законів граматики з′єднувати окремі слова між собою задля висловлювання закінченої думки; володіння зв′язним мовленням, тобто вміння логічно й послідовно пов′язувати окремі речення між собою для побудови зв′язного вислову;

● розвиток дрібної моторики, зорової координації, що включає розвиток

аналізувальних систем (орієнтування у просторі); розвиток дрібної моторики (графічні навички, маніпулювання дрібними деталями, дії з ґудзиками, шнурками, малювання); моторні здібності, рухові навички (уміння бігати, стрибати, лазити, повзати, кидати, ловити; виконання вправ на координацію та спритність);

● розвиток здатності до навчання – здатність розуміти та приймати навчальне завдання; уміння дитини свідомо підпорядковувати свої дії правилу, загально визначеному способу дій; уміння дитини орієнтуватись на систему правил у роботі; уміння працювати за зразком; уміння слухати, розуміти та виконувати інструкції дорослого; уміння сприймати допомогу дорослого; уміння переносити засвоєні знання та способи дій на виконання аналогічних завдань; уміння планувати власні дії та контролювати їх.

Одне з основних завдань формування інтелектуального компоненту психологічної готовності дитини до навчання в школі – навчити її слухати та переказувати почуте, відповідати на запитання відповідно до теми. Інформація має відповідати віковим інтересам дитини. Важливо не перевантажувати дитину інформацією, яку вона через свої вікові особливості ще не може повністю сприйняти, бажано подавати знання дозовано.

Мотиваційний компонент психологічної готовності дитини до школи, який відображає її бажання чи небажання вчитися, є визначальним у структурі психологічної готовності дитини до навчання в школі, бо від нього залежить входження дитини в нову для неї діяльність, яка відрізняється від ігрової обов’язковістю, інтелектуальним навантаженням, необхідністю долати труднощі тощо.

Виокремлюють такі мотиви навчання:

● внутрішні (пізнавальні) – характеризуються потребою в інтелектуальній активності, пізнавальним інтересом;

● зовнішні (соціальні) – виявляються в бажанні дитини займатися суспільно значущою діяльністю, в авторитетному ставленні до вчителя.

Мотиви навчання формують внутрішню позицію школяра, яка є одним з

основних показників психологічної готовності дитини до навчання.

Мотиваційна готовність дитини передбачає сформованість мотиву учіння (пізнавальні й соціальні мотиви учіння), позитивне ставлення до учіння. Про її сформованість свідчать:

● наявність пізнавальних інтересів (зацікавленість у навчанні, здобуванні знань, умінь і навичок, у отримання нової інформації про довкілля);

● сформований особистий інтерес до нового, власне шкільного змісту занять (грамоти і лічби);

● готовність до зміни соціальної позиції;

● бажання вчитися, дитина виявляє «почуття необхідності навчання»;

● допитливість, потреба в самостійному пошуку відповідей на питання, що цікавлять;

● наявність змістовного уявлення у дитини про підготовку до школи;

● віддання переваги колективним заняттям перед індивідуальним навчанням удома;

● дисциплінованість;

● прийняття традиційного для навчання способу оцінювання (оцінку);

● визнання авторитету вчителя.

Поряд із інформуванням близьких дорослих про зміст та особливості психологічної готовності дитини до школи важливо визначити й умови та напрями успішної підготовки дитини до шкільного життя.

У ряд рекомендацій щодо організації підготовки дітей до навчання в умовах школи важливо включити:

1. Цілеспрямовані бесіди про школу.

2. Екскурсії в школу, екскурсія в клас.

3. Розгляд та обговорення змісту картин, ілюстрацій і листівок із зображенням вчителів, школярів, класу, малюнків, зроблених колишніми випускниками дитячого садка на дану тему.

4. Читання художньої літератури про школу.

5. Серію сюжетно-рольових і режисерських ігор «Школа» з метою

формування позитивного ставлення до школі, а також формування мотивів, пов'язаних з навчальною діяльністю.

У роботі з майбутніми випускниками дитячого садка, у квітні – травні, рекомендується провести цикл цілеспрямованих бесід, в яких розповідалося б про школу та існуючі в ній порядки, про взаємини вчителя та учнів. Це необхідно з метою розширення кругозору дітей, уточнення уявлень дітей про роботу вчителя, про взаємодію вчителя та учнів.

Бесіди з дітьми про школу можуть включати наступні питання:

● Навіщо потрібно вчитися? А ви хочете вчитися? Чому?

● Як називається професія людини, яка вчить дітей?

● Яким ви собі уявляєте вчителя?

● Що необхідно учням для школи?

● Як можна здогадатися, що знаходишся у будівлі школи?

● Які приміщення є в школі і навіщо вони потрібні? і т.п.

Щодо умов формування шкільної зрілості варто пам'ятати про важливість:

● дотримання психолого-педагогічних принципів (системності, послідовності, гуманності, оптимістичного прогнозування тощо;

● переорієнтації уваги з «інформаційного» впливу на діяльнісний підхід;

● позитивної емоційної включеності у діяльність;

● діалогічної форми спілкування;

● зразку значимого дорослого, творчої поведінки;

● забезпечення можливості самостійного вибору;

● підтримки будь-якої творчої ініціативи;

● уникнення критики невдалих творчих спроб;

● поєднання індивідуальних та колективних форм роботи;

● врахування індивідуальних, вікових особливостей прояву здібностей та нахилів.

Важливо застерегти педагогів та батьків від неправильних дій. Адже, незважаючи на те, що наразі в системі освіти активно пропагують принципи

індивідуальності, дитиноцентризму та особистісно-орієнтованого підходу, на практиці найбільш поширеною є навчально-дисциплінарна модель, завдяки якій дорослим зручно організовувати та контролювати педагогічний процес. Тому нині переважають здебільшого інформаційні та репродуктивні прийоми навчання. Дитину вчать писати, рахувати тощо, не беручи до уваги її інтереси та здібності. Увага педагогів та батьків зазвичай прикута не до талантів та здібностей дитини, які потрібно заохочувати, а до її слабких «сторін».

Це нагадує історію про тварин, які вирішили створити школу, де б навчали літати, бігати, плавати, копати та лазити. Вони не змогли прийти до єдиної думки, що є найбільш важливим, тому вирішили, що програма навчання для всіх буде однаковою. Кролик неперевершено бігав, але ледве не потонув на уроці плавання. Це його так вразило, що відтоді він уже й бігати не міг. Орел фантастично літав, але коли йому довелося копати й рити, у нього нічого не вийшло, тому його перевели до класу корекції та виправлення навичок. Там орел пробув так довго, що невдовзі розучився літати. Те саме сталося і з рештою тварин. Вони втратили свої природні здібності і були змушені займатися діяльністю, яка була для них неприродною. Те ж саме відбувається й з дітьми, коли дорослі нехтують їхніми інтересами, талантами та здібностями.

Отож, важливим у роботі з дітьми є не тільки правило педагогічної діяльності «Не нашкодь!», а й біблійна заповідь «Не вбий (задатки, здібності тощо)!». Весь освітній процес в дошкільному закладі, як і у школі має бути спрямований на формування особистості дитин, розвитку її здібностей та формування віри у гуманну педагогіку.

Особистісно-орієнтовна освітня модель, якої варто дотримуватись, включає наступні моменти:

● дорослий у спілкуванні з дітьми притримуються положення «не поряд, не над, а разом»;

● мета дорослого – сприяти становленню дитини як особистості. Завдання дорослого: забезпечити почуття психологічної захищеності, довіру дитини до світу, радість існування, формування основ особистості (базис

особистісної культури), розвиток індивідуальності дитини;

● способи спілкування – розуміння, визнання та прийняття особистості дитини, засновані на здібності стати на позицію дитини, що формується у дорослих, врахування її точки зору, а не ігнорування її почуттів та емоцій;

● тактика спілкування – співробітництво;

● позиція дорослого – виходити з інтересів дитини і перспектив її подальшого розвитку як повноцінного члена суспільства;

● погляд на дитину як на повноправного партнера в умовах співробітництва.

На думку науковців, організацію життєдіяльності дошкільника, навчально-виховний процес недоцільно жорстко програмувати та детально планувати. Плани навчально-виховної роботи мають бути орієнтовними, містити загальні відомості щодо спрямованості, змісту, форм та методів організації діяльності дітей. Гнучке планування педагогом системи роботи передбачає врахування особливостей дітей й мобільну корекцію усього задуманого сценарію заняття. При цьому варто дозувати, повторювати, варіювати творчі завдання, враховуючи рівень розумового розвитку, здібностей кожної дитини, випереджувати дитячі задуми, йти трохи попереду: те, що дитина може зробити на першому етапі з деякою допомогою дорослого, потім вона вже може зробити самостійно (Л. С. Виготський) [2].

Орієнтир у доборі педагогом адекватних засобів розвивального, виховного та навчального впливів на особистість – її вік та індивідуальний життєвий досвід. Це визначає зміну акцентів з аналізу типового для більшості дітей певного віку на пошук індивідуального, особливого, неповторного. Це розширює уявлення дорослого про ймовірні прояви дошкільником творчої поведінки, дає можливість оптимізувати його індивідуальні творчі тенденції та активізувати розвиток компонентів її шкільної зрілості.

Вихідною тезою системи дошкільної освіти сьогодні має стати положення, за яким педагогічний процес має ґрунтуватися на психології

розвитку дитини, а точкою відліку в оновленні змісту, форм і методів навчання та виховання має бути ідея цінності її як індивідуальності, особистості.

Список літератури

1. Біла І. М. Психологічний супровід розвитку індивідуальності дитини. *Практичний психолог. Дитячий садок,* 2013. № 9. С. 6-13.
2. Выготский Л. С. *Психология развития ребёнка.* Москва: Изд. Смысл, изд. Эксмо, 2005. 512 с. (Серия «Библиотека всемирной психологии»).
3. *Тести для дітей. Чи готова ваша дитина до школи?* За ред. М. Н. Ільїна, Л. Г. Парамонова, Н. Я. Головльова. Київ: Школа, 2003. 336 с.
4. Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А. *Практикум по детской психологии.* Москва: Просвещение, 1995. 212 с.

Ваганова Наталія Аркадіївна, *м. Київ*
ORCID 0000-0002-3874-9370

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВІВ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ РОЗУМІННЯ ГУМОРИСТИЧНИХ МАЛЮНКІВ

В статье представлены результаты исследования психологических особенностей понимания старшими дошкольниками юмора и установлены показатели проявлений их творческого мышления в процессе восприятия и понимания юмористических картинок.

Ключевые слова: *творческое мышление, понимание, юмор, старшие дошкольники.*

The results of investigation of psychological peculiarities of understanding by pre-school children of humor are presented in the article and the revealing indicators of a creative thinking in the process of perception and understanding of the humorous pictures are determined.

Key words: *creative thinking, understanding, humor, pre-school children.*

Вивченням ролі гумору вчені займаються ще з 70-х років XX століття, існує навіть нова наука гелатологія. «Геласма» в перекладі з грецького мови означає сміх, а гелатологія, відповідно, наука про сміх. Як стверджують засновники гелатології, Метью Джервез і Девід Уїлсон з Бірмінгемського університету (Англія), історія сміху сходить до давніх часів, і хоча скам'янілих «зразків сміху» не збереглося, дослідники вважають, що першими стали сміятися наші найдавніші предки від двох до чотирьох мільйонів років тому. Деякі фахівці навіть вважають сміх першим зачатком мови.

Вчені наголошують на морфологічній і генетичній схильності до гумору,

а сміх як показник душевного і фізичного здоров'я, що стимулює діяльність імунної та нервової системи, заспокоює біль, знімає стрес. Коли людина сміється, або лише посміхається, приплив крові до мозку збільшується, що позитивно позначається на емоційному стані.

Сміх викликається, як правило, нісенітницею – помилкою, розбіжністю результату з намірами або очікуваннями, людина сміється також, щоб вийти зі стресу, зняти непорозуміння в спілкуванні. Відома й заразливість сміху. Її використовують, наприклад, в гумористичних передачах, коли за кадром програють заздалегідь записаний сміх. Причини такої заразливості поки не розкриті гелатологами, але відомі цілі сміхові епідемії.

Частота і використання сміху змінюються в залежності від епохи (сьогодні люди сміються менше, ніж сто років тому), від віку (дитина сміється в 20 разів більше дорослого), від національної культури (європейці сміються менше, ніж африканці) і від статі (жінки сміються частіше за чоловіків). Як показав американський гелатолог Роберт Провайн, при розмові між собою жінки сміються більше, ніж чоловіки, зате чоловіки більше схильні жартувати, «продукувати» гумор, викликати сміх.

Потрібно розрізняти й знати, що почуття гумору і здатність сміятися – це не одне й те саме. Центр, що відповідає за вміння жартувати та веселити людей, розташований у лівій півкулі і пов'язаний з центром мовлення. Формування почуття гумору пов’язане з розвитком інтелектуальної і емоційної сфери особистості, її загального психічного розвитку. Відсутність або недостатня вираженість гумору може свідчити як про знижений емоційний рівень, так і про недостатній інтелектуальний розвиток особистості. Більшість психологів-дослідників вважає почуття гумору одним із найважливіших показників не тільки творчого мислення, але й обдарованості. Саме тому видається безперечно важливим прослідкувати за генезисом цього показника, починаючи з дошкільного віку.

Гумор – вираз доброзичливого і жартівливого відношення до подій, ситуацій, поведінки інших людей, до себе [8]. Почуття гумору, в звичайному

слововживанні, це здатність людини помічати в явищах, подіях їх комічні сторони, емоційно на них реагувати, а також здатність виявляти суперечності в навколишній дійсності, наприклад, помічати протилежність позитивних і негативних рис в якій-небудь людині, невідповідність поведінки і т.п.

Про наявність або відсутність почуття гумору можна судити по тому, як людина розуміє жарти, шаржі, карикатури; чи здатна сміятися не тільки над іншими, але і якщо сама стає об'єктом жарту. Взагалі, над чим сміється людина, по її манері сміятися і відтінкам сміху, можна достатньо точно судити про її характер, достоїнства та недоліки. Гумор по відношенню до себе є ознакою розвиненої самосвідомості і зрілості особистості.

Разом з тим, гумор може виступати ефективним механізмом психологічного захисту, який допомагає людині під час неприємностей, невдач, коли їй бракує сил самостійно подолати стресову ситуацію або перебороти почуття страху. Вдало можна використовувати гумор і у вихованні дітей: у складних ситуаціях (наприклад, коли дитина сама не може з чимось справитися або виявляє впертість тощо). Переключивши увагу на смішний бік події, знімається загальмованість у поведінці дитини, напруження, покращується її самопочуття та емоційний стан.

У гуморі виділяють такі функції:

1) інформаційну – гумор як засіб пізнання світу – поглиблює уявлення про нього, загострює увагу на тому, на що раніше не звертали уваги;

2) комунікативну – гумор завжди вносить атмосферу життєрадісності, формує такі якості особистості як відвертість, довірливість, допомагає встановити дружні стосунки з оточуючими;

3) розвиваючу – гумор сприяє розвитку інтелекту, критичного мислення, розвиває тонкість розуму, лаконічність, спостережливість [5].

Видатні педагоги А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський надавали велике значення у вихованні і навчанні гумору, прояви якого активізують розумові здібності дітей, стимулюють творчість, допомагають їм краще запам’ятовувати і пізнавати навколишній світ. Так, В. О. Сухомлинський називав гумор

оборотною стороною мислення, а його прояв – незвичайне бачення навколишнього світу – рисою творчої обдарованої особистості.

Діти з їх природним оптимізмом починають сприймати, виділяти і розуміти смішне у найпростіших його формах: казках, веселих віршиках, скоромовках та ін., а в старшому дошкільному віці вже можуть розуміти іронічний характер жартів, приховане значення висловів, байок, гуморесок.

У молодшому дошкільному віці діти починають розуміти смішне, комічне ще тільки з зовнішнього боку (в міміці, жестах, невідповідності у поведінці, одязі і т.п.). Так, вони добре сприймають клоунаду, комічні рухи, жести; самі роблять спроби показати чи намалювати гумористичні рухи, вигадувати смішні ігри, віршики, звукосполучення [2].

Справжнє ж почуття гумору проявляється і розвивається у дітей старшого дошкільного віку, коли у них починають формуватися вже вищі почуття (естетичні, почуття прекрасного, краси природи, живопису, музики тощо), коли їх приваблює гумор не тільки «зовнішній»: якихось наочних ситуацій, а й розуміння гумору у вчинках або негативних рисах характеру (наприклад, у жадності, лінощах, боягузтві). Старший дошкільник все більше накопичує знань про навколишній світ, ширше стає коло його уявлень, підвищується емоційна чутливість – все це дозволяє помічати тонші невідповідності, чутливо реагувати на них. Так, О. А. Бондаренко, досліджуючи та аналізуючи особливості сприймання комічного дітьми старшого дошкільного віку відзначає, що 5-7-річні діти не тільки з цікавістю шукають і знаходять смішне в плутанинах, небилицях, художніх творах, але люблять складати їх самі, придумувати смішне в своїх розповідях, зображувати на малюнках.

Вивченням ролі гумору та сприймання комічного дітьми дошкільного віку вчені займаються ще з другої половини минулого століття (Р. І. Жуковська, 1958; О. А. Бондаренко, 1968; Р. А. Садикова, 1972; І. С. Дємєньєва, 1973; О. Г. Тулина, 1997; Ю. Г. Тамбер, 2005 та ін.) [2; 3; 6].

Так, дослідники розрізняють у дітей неусвідомлений і усвідомлений гумор, де останній виступає ознакою креативності і конструюється за тими ж

законами, що й гумор дорослих [7]. Неусвідомлений гумор виникає в ранньому віці (приблизно з 2-х років) як наслідок ще недостатнього словникового запасу дитини та інтенсивного розвитку її мовлення, коли у дітей відбувається дитяче словотворення за аналогіями, незвичайними звуковими сполученнями (відоме дослідження К. Чуковського [9]). Психологічний механізм почуття гумору деякі психологи порівнюють з механізмом переляку, подиву [4].

Передумовою почуття гумору є здібність бачити речі під іншим (несподіваним) кутом зору. Розуміння гумору з'являється тоді, коли дитина вже засвоїла норми та правила поведінки, і вона знає «як має бути», і тому невідповідність до цих норм може викликати її сміх та посмішку. Як відзначав К. І. Чуковський, що помічати комічну невідповідність приносить дитині величезне задоволення, їй подобається усвідомлювати, що вона знає, як «правильно»: тому небилиці і нісенітниці так привертають інтерес і увагу дітей [9]. Через сприймання невідповідностей дитина «міцніше» зтверджується у своєму знанні про реальність, дійсність.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень показав, що у дошкільному віці діти, які легко сприймають і розуміють гумор, відрізняються від своїх однолітків більш високим показником розумового розвитку [3; 5]. І, навпаки, нездатність дитини розуміти гумор, жартувати, сміятися разом з усіма свідчить про тривожний стан або хронічну втому і потребує більшої уваги з боку психологів і педагогів. Можна вважати, що почуття гумору в дошкільному віці є ознакою обдарованості і разом з тим ефективним засобом психологічного захисту, який допомагає дитині перебороти почуття страху або невпевненості, втоми в складних або конфліктних ситуаціях.

Розглянемо тепер, як діти розв'язували експериментальні завдання, пов'язані з розумінням гумористичних малюнків. Враховуючи, що гумор є зовсім непростим для розуміння, особливо в дошкільному віці, ми підбирали для дітей порівняно прості серії гумористичних малюнків (Х. Бідструпа та інших художників), а також пропонували їм самим намалювати щось смішне (людину, тварину, машину) за їх власними уявленнями.

Зупинимось спершу на «смішних малюнках», що їх малювали старші дошкільники. Набір інструкцій та підказок включав такі варіанти: 1) намалюй щось смішне; 2) намалюй смішну людину; 3) намалюй смішну тварину; 4) намалюй смішну машину та деякі інші. В цілому до пропозиції намалювати смішне діти ставились цілком позитивно, з певною зацікавленістю, за винятком лише небагатьох, намагались щось намалювати.

Так, наприклад, наші піддослідні пояснювали свої малюнки.

Андрій С., 5,5 років: «Цей хлопчик дуже веселий, він побачив, як кішка впіймала горобця, але горобець втік від неї і кішка залишилась сама. Хлопчик дуже радий за горобця, тому він такий веселий і сміється».

Вітя А., 6 років: «Я намалював цирк, я недавно був у ньому. Там дуже смішно виступали клоуни, падали і смішно підстрибували».

Олена М., 6,5 років: «Це ми сидимо біля телевізора й дивимось, як передають щось смішне. Нам смішно, ми сміємось, бо показують мультик про цікаві смішні пригоди зайця та вовка. Вовк увесь час ганяється за зайцем, але ніяк не може його впіймати. Заєць дуже хитрий, він завжди обдурює вовка і втікає від нього, а вовк не може придумати, як його спіймати …».

Сергій В., 5 років: «Цей дядько дуже смішно біжить. Він кудись поспішає й так смішно біжить, що всі навколо сміються…».

Як бачимо, старші дошкільники вбачають смішне в тому, що вони бачать (на вулиці, по телевізору, в цирку), особливо у проявах рухів. Так, з чотирьох наведених малюнків на трьох зображені саме смішні рухи. Діти вже вбачають певну невідповідність того, що відбувається, смішне для них – те, що чимось виходить за межі звичного. Про це свідчать їхні малюнки – певна динаміка, експресія, гіперболізація звичайного впадають їм в очі і вони передають свої уявлення саме таким чином. Це ж можна було побачити й на малюнках, коли вони зображували смішних тварин, машини та ін.

Ось ще кілька пояснень дітьми своїх малюнків: *А.С.: «Це така кішка. Дуже смішна, бо в неї хвіст, як у білки. І дуже велика голова, тому вона і смішна така…». Е.: «А ця машина, чому вона смішна?». А.С.: А вона смішна,*

бо схожа на якийсь будинок і такої машини не буває. Ось (показує на малюнку) у неї двері й вікна, а тут колеса…».

Інший хлопчик теж намалював два малюнки, де зобразив тварину – жирафа, і оригінальний автомобіль. Він дав такі пояснення до своїх малюнків. *В.А.: «Це дуже смішна тварина, я бачив її в зоопарку. У неї довга шия, і вона дуже висока, вища за всіх звірів і за дерева». Е.: «Чому ж вона смішна?». В.А.: «А шия дуже смішна, таких ні у кого не буває, а в неї вона така і всі коло неї сміються. І я сміявся теж». Е.: «А ця машина теж смішна? Чому?». В.А.: «Ну, вона смішна, бо в неї, як у верблюда, два горби в кабіні. Машина схожа на верблюда (сміється)».*

Представлені малюнки та пояснення дітей дають підстави стверджувати, що в них вже є почуття гумору, яке спрямоване на окремі об’єкти, предмети, живі істоти (люди, тварини). Як правило, цей гумор більше за все пов’язаний з гіперболізацією об’єктів, експресивністю рухів, деякими парадоксами в комбінуванні окремих частин, на які спрямована увага дитини.

Як було зазначено вище, нами також пропонувались гумористичні малюнки і дітей просили розповісти, що вони означають. Зокрема, було запропоновано дві серії гумористичних малюнків Х. Бідструпа про маленького хлопчика: перша серія - годування хлопчика; друга – «пригоди» хлопчика, що, залишився наодинці і шукав, чим зайнятися. (Взагалі, малюнки Х. Бідструпа можна використовувати як для дослідження розуміння гумору, так і дослідження логічного мислення, виділяючи послідовність у сюжеті: кожна серія включала понад десять сюжетно пов’язаних малюнків).

Перш за все можна було відзначити, що у сприйманні представлених малюнків діти проявляли ті ж особливості, які ми розглядали раніше, коли досліджували розуміння старшими дошкільниками картин різного жанру і аналізували їх розповіді за сюжетними малюнками [1]. Так, сприймання дітьми цього віку картин у цілому ще поверхнево і недосконало, має свої особливості і труднощі: старші дошкільники повинні вміти правильно "читати" зображення, розуміти його сенс, співвідносити його з образами реальної дійсності,

сформованими в життєвому досвіді; передавати своє особистісне відношення до зображеного. Як показали наші дослідження, не всі діти можуть самостійно сприймати і розуміти сюжети картин, розуміти характер зображених взаємин, більшість обмежується простим перерахуванням зображених фігур, предметів.

При дослідженні сприймання і розуміння старшими дошкільниками гумористичних картин ми також виділили два специфічні підходи, які умовно назвали «спрощено-логічним» та підходом «фантазування». Що мається на увазі? Спрощено-логічний підхід пов'язаний з використанням, в першу чергу, тих знань, які маються у розпорядженні суб'єкта: розуміння відтворює композицію картини, основні її елементи, називання зображених предметів, їх форми, колір. Іншу категорію становлять діти, у яких спостерігались яскраві прояви творчого мислення, фантазування, а саме: розуміння-імпровізація з наданням свого сенсу, приписуванням, фантазуванням до об'єктивного змісту картини; наявністю асоціацій, які виникають в зв'язку з картиною, в більшій чи меншій мірі, пов'язаних з її характером та змістом. Деякі діти розпочинають фантазувати вже з самого початку ознайомлення з картиною – саме таке фантазування дозволяє їм здійснювати розуміння, принаймні на перших етапах.

Це, зрозуміло, зовсім інший підхід, який відображає нахил дітей до творчості, до проявів творчого мислення, а саме внесення чогось нового самим суб'єктом пізнавальної діяльності. Діти збагачують нову інформацію своїми доповненнями, а іноді навіть вдаються до нового варіанту в інтерпретації сюжету, наприклад, створюють ціле оповідання, набагато більше за обсягом і подробицями, ніж це можна було зробити з даних малюнків, орієнтуючись тільки на те, що на них намальовано. В цьому ми вбачаємо яскравий варіант творчого відходу від сюжету, відволікання, перехід в асоціативний простір образів, що ними володіє дитина. Таке явище спостерігалося в багатьох випадках, особливо часто діти посилалися на образи, що склалися у них під впливом телепередач, мультфільмів, під впливом того, що їм читали чи розповідали дорослі.

Також ми виділили дві групи дітей, що зосереджувались на деталях

(перша група) і на загальному сюжетові, загальній композиції (друга група). Частина дітей орієнтувалась почергово – то на окремі деталі, то на основну ідею серії малюнків, але в цілому можна було помітити їх схильність до виділення мікросюжетів у межах одного малюнка, виділення окремих деталей, а вже потім об'єднання мікрокомпозицій в загальну композицію. Так, наприклад, один старший дошкільник (перша група) ретельно аналізував кожен малюнок, даючи свої визначення, називаючи дійових осіб, предмети, пояснюючи, що відбувається. Таким чином він пояснював кожен малюнок, але в цілому у нього сюжет не викликав ніякого гумористичного ефекту. Інша дівчинка з другої групи зосередилась на основній події (наприклад, вона придумала назву всій серії малюнків як «невдале годування»), сказала, що це смішно, бо мама й тато не зуміли змусити сина поїсти, а сам він поїв, тобто дівчинка передала основний сенс малюнків.

Виявлені нами тенденції розуміння старшими дошкільниками гумористичних малюнків віднайшли відображення в таблиці 1, куди були внесені показники аналітичного та синтетичного підходів, а також відповідних образів-орієнтирів (з нового завдання, з попереднього досвіду або фантастичний). За поданими результатами можна також зафіксувати значну перевагу аналітичних підходів, а також образів-орієнтирів, що виникають у результаті аналізу нового завдання – в даному випадку, двох серій гумористичних малюнків з антології Х. Бідструпа.

Таблиця 1

Розподіл тенденцій розуміння гумористичних малюнків у двох групах старших дошкільників

Група	Серія малюнків	Підхід		Образи-орієнтири		
		А	С	НО	ПО	ФО
I	1	12 (80 %)	3 (20%)	12 (80%)	2(13,3%)	1 (6,7%)
	2	13(86,7%)	2(13,3%)	12 (80%)	1 (6,7%)	2 (13%)
II	1	14(93,3%)	1 (6,7%)	13(86,7%)	2 (13,3%)	-
	2	12 (80%)	3 (20%)	11(73,3%)	1 (6,7%)	3 (20%)
Усього (в %)		51 (85%)	9 (15%)	48 (80%)	6 (10%)	6 (10%)

Умовні позначення: А – аналітичний, виділення окремої деталі; С – синтетичний, називання події в цілому; НО – образ з нового завдання; ПО – образ з попереднього досвіду; ФО – фантастичний образ.

Підсумовуючи, зазначимо, що діти 6-7 років здатні сприймати гумор, іронію, давати естетичну оцінку зображуваному на картині, «схоплювати» настрій художника. Слід відмітити, що не у всіх дошкільників на малюнки Бідструпа спостерігались гумористичні реакції; але у більшості дітей серії малюнків про хлопчика викликали посмішки, сміх, відповідні коментарі, які свідчили про досить повне і адекватне розуміння як сюжету в цілому, так і окремих його складових, малюнків.

Наприклад, діапазон коментарів до другої серії малюнків був досить широкий: старші дошкільники говорили про те, що цей хлопчик «грається», «всім цікавиться», «все хоче побачити, всього торкнутися» і т. ін. Щоправда, різними були «погляди» на пригоди хлопчика: одні казали, що він «не знає, що йому робити», а інші, навпаки, що «він хоче увесь час порушувати порядок вдома», бо він «погано вихований»; треті говорили про те, що хлопчик дуже необережний і весь час ризикує, і на кожному кроці може щось зробити небезпечне («добре, що він не зламав телевізор»). Було кілька висловів, пов'язаних з тим, що хлопчика треба було б якось покарати («мені б за таке добре перепало», «його треба було б відхльостати»). Таким чином, на представлених малюнках діти знаходили гумористичні деталі, їх поєднання, певною мірою вважали смішним увесь сюжет («невихований хлопчик», «дитина-хуліган», «маленький розбійник» і т. ін.).

Слід підкреслити, що майже кожного разу важливу роль відігравали ті запитання, що давались дітям, їх зміст, орієнтація. В даному випадку суттєвим було, коли ми питали: «Це смішно?», «Що тут смішне на малюнку?», «А те, що робить цей хлопчик, правда ж, смішне?» Такі запитання фактично провокували відповідну реакцію, підсилювали комічний характер того, що відбувалося, або ж створювали відповідну установку у дітей й вони самі надалі починали віднаходити смішне. Наприклад, в другій серії малюнків вони смішними вважали майже кожен малюнок, тоді як у першій деякі діти віднаходили такими лише окремі малюнки.

Таким чином, ми маємо підстави говорити про те, що у дітей цього віку

чітко виражені тенденції до проявів творчого мислення у процесі розуміння гумористичних малюнків – в нашому випадку серії гумористичних малюнків Х. Бідструпа. Розуміння старшими дошкільниками гумору, маючи в процесуальному аспекті багато спільного з розумінням інших видів інформації, має специфіку, визначає наявність у дітей саме почуття гумору, яке не є характерним для кожного, але у більшості дітей проявляється в різних формах. В основному можна засвідчити, що старші дошкільники вбачають смішне в тому, що вони бачать у найближчому оточенні, телебаченні, особливо це стосується різноманітних рухів, міміки, одягу. Розвиток почуття гумору відбувається від зовнішнього, «поверхового» сприймання комічного, коли діти обмежуються незвичайністю у зовнішньому вигляді, жестах до розуміння гумору у вчинках, поведінці або рисах характеру, й, як правило, дитячий гумор більш за все пов'язаний з гіперболізацією об'єктів, експресивністю рухів, певними парадоксами.

Список літератури

1. Ваганова Н. А. Розуміння старшими дошкільниками картин різного жанру. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України.* Київ, 2004. Т. VI. Вип. 8. С. 43-51.
2. Грибовская А. А. *Юмор в изобразительной деятельности дошкольников.* Москва: Педагогическое общество России, 2007. 208 с.
3. Ермолаева М. В. *Практическая психология детского творчества.* Москва: Московский психолого-социальный институт, 2001. 194 с.
4. Лук А. Н. *Юмор, остроумие, творчество.* Москва: Искусство, 1977. 184 с.
5. Прокопенко В. А. Возможности юмора. *Народное образование*, 2000. № 8. С. 21-27.
6. Тамберг Ю. Г. *Как развить чувство юмора.* Москва: Флинта, 2005. 272 с.
7. Черемухин А. Г., Черемухин Д. Г. *Конструирование юмора.* Москва, 2004. 44 с.
8. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Юмор. *Краткий психологический словарь.* Минск: «Хэлтон», 1998. С. 347-348.
9. Чуковский К. И. *От двух до пяти.* Москва: Педагогика, 1990. 384 с.

Вовчик-Блакитна Олена Олександрівна, *м. Київ*
ORCID 0000-0003-2657-980X

ЕКОЛОГІЧНІСТЬ ЖИТТЄВОГО СЕРЕДОВИЩА СУЧАСНОЇ ДИТИНИ

Стаття присвячена висвітленню еколого-психологічного підходу до проблеми

особистісного розвитку дитини дошкільного віку. Розкривається сутність екологічно орієнтованого життєвого середовища сучасної дитини та складові такого його виду, як збагаченого, розвивального середовища. Акцентується увага і на такому боці екологічності як психологічній безпечності життєвого середовища дитини. Показана роль сімейного середовища як умови та джерела розвитку дитини, визначені шляхи його оздоровлення.

The article is devoted to the elucidation of ecological-psychological approach to the problem of personal development of a child of preschool age. The essence of the ecologically oriented living environment of a modern child and the components of its kind as an enriched, developmental environment are revealed.
Attention is drawn to such environmental aspects as psychological safety of the child's environment. The role of the family environment as a condition and source of the child's development and the ways of its recovery are shown.

Поняття екологічності нині є дуже запитаним та часто вживаним, та часом саме ним доволі зловживають в практиці повсякденного життя громадянина, пересічного споживача товарів та послуг, проведенні рекламних акцій, розробці маркетингових стратегій, політичних кампаній тощо. Освітні послуги, що їх надає сучасна українська школа та початкова ланка освіти – дошкільна, також дедалі частіше маркуються як екологічні, здоров'язберігаючі тощо. Насправді ж використання екологічної термінології не завжди забезпечує реалізації головних засад екологічного підходу, а обмежується загальними деклараціями.

Середовище містить в собі лише можливості, які можуть перетворитися на реальні умови життєдіяльності тільки за активності людини. В цьому і полягає активне начало людини, як суб'єкта в освоєнні оточуючого середовища. Суспільство є тою системою, в рамках якої взаємодія людини та стосунки з іншими виступають як суттєві та необхідні умови її існування та розвитку. Людина залучається до різноманітних підсистем суспільства більшою чи меншою мірою і через свою діяльність змінює підсистему і змінюється сама. Водночас те чи інше середовище не лише певним чином індукує зміну, розвиток тих, чи інших психологічних властивостей людини, але й через ці зміни певним чином визначає і поступову власну трансформацію.

Дієва екологізація освітнього простору насамперед передбачає забезпечення умов для суб'єктивного благополуччя дитини (психологічний

комфорт вихователя, педагога також є актуальним) за рахунок зміцнення суб'єктного потенціалу кожної особистості, актуалізації її внутрішніх ресурсів задля досягнення взаємної рівноваги з навколишнім світом: природи, антропогенного ландшафту, людей, інформації та ін. Екологічність життєвого середовища сучасної дитини передбачає забезпечення комфортного проживання кожною дитиною цього важливого періоду дитинства та збереження, примноження її здоров'я – фізичного, соціального, психологічного, духовного. Тому разом з необхідністю вирішувати проблеми навколишнього середовища, які з кожним роком дедалі більше загострюються і виявляються у локальних та масштабних екологічних кризах по всій планеті та про що свідчить і звертання шведської дівчинки Грети Тунберг від імені всіх дітей планети до дорослих на високих міжнародних форумах, на передній план виступають і питання захисту підростаючого покоління від негативних впливів фізичного, інформаційного, соціального, а також освітнього середовищ.

В сучасній психологічній науці орієнтиром щодо визначення поняття середовища виступають його просторові, культурні, освітні, і етнічні, а також ландшафтні, мовленнєві, інформаційні характеристики (В. В. Абраменкова, О. В. Вернік, С. Д. Дерябо, А. М. Льовочкіна, В. І. Панов, В. О. Скребець, О. В. Рудоміно-Дусятська, Ю. М. Швалб). Об'єднуючою ланкою у визначенні поняття «середовище» є спроба його аналізу з позиції особистості. Той чи інший тип середовища впливає на спосіб життя опосередковано –через чинники суб'єктивного характеру, які можуть розглядатися більш узагальнено, як відносини особистості або конкретизуватися як взаємодія її окремих підструктур – емоційної, мотиваційної, когнітивної, поведінкової. Підкреслимо, що саме сімейне середовище знаходиться на перетині декількох середовищ, об'єднуючи їх в собі водночас. Це і побутове, і освітнє, і інформаційне, і міжособистісне середовища. В кожен період розвитку сім'ї на перший план може виступати те або інше середовище, визначаючи більш питому вагу, значення в розвитку її членів.

Сім'я, як первинне та найзначиміше життєве середовище дитини, в якій

відбувається співрозвиток і співдетермінація її членів, має розглядатися як одиниця активних цілеспрямованих психологічних та педагогічних впливів. Модель екологічного сімейного середовища передбачає низку складових та відповідні маркери.

1. Поведінкова складова. Розуміння батьками на рівні інтуїції значимості безпосереднього впливу власної поведінки на характер та атмосферу сімейного середовищ.

2. Мотиваційна складова. Налаштування батьків на дитину, як особистість, врахування мотивів вчинків, а не лише самого вчинку.

3. Інформаційна складова. Розуміння батьками, що інформаційне тло, яке характеризує кожну сім'ю, домінуючі теми обговорень та бесід, типове щоденне телевізійне «меню», долучення членів сім'ї до літератури, відвідання бібліотеки, музеїв, концертів, виставок, ступінь включення у суспільне життя країни, міста, локальної спільноти стимулює розвиток відповідних психологічних особливостей дітей, визначає ту, чи іншу активність та інтереси.

4. Психологічна складова. Створення атмосфери психологічного комфорту, свободи, прийняття, піклування, відчуття безпеки, захищеності для дитини, що включає варіативність стосунків представників різних поколінь, звичаї, реально діючі сімейні традиції, звички, емпатійну щоденну взаємодію, духовний клімат.

5. Організаційна складова. Достатньо чітка організація робочого та вихідного дня з врахуванням вікових та індивідуальних особливостей дитини, яка передбачає руховий режим, перебування на свіжому повітрі.

6. Просторово-предметна складова. Використання елементів домашньої обстановки та створення її з метою позитивного впливу на дитячий розвиток (домашня бібліотека, ігротека, приладдя для образотворчого мистецтва, комп'ютер, музичний інструмент, домашні улюбленці, квіти, фотоапарат, спортивне приладдя), підтримка та розвиток стосунків з природним середовищем (виїзд на природу, вирощування рослин, колекціонування, ознайомлення з цікавими місцями рідного міста чи селища, заощадження води,

електро, теплоенергії, сортування відходів).

Відповідальна позиція батьків при побудові взаємин з дитиною є провідним компонентом розвивального сімейного середовища. Важливими є базові умови розвивального сімейного середовища, котрі впливають на формування психологічних особливостей особистості дитини. А саме: спільна діяльність батьків та дітей, яка передбачає спілкування та взаємодію у різноманітних ситуаціях особистісного, пізнавального, ділового характеру в межах побуту, навчання, відпочинку; авторитетні та зрілі батьківські установки (вимогливість та чуйність); зацікавлення батьків у особистісному розвитку дитини за врахування індивідуальних та вікових особливостей дитини, її інтересів.

Виховна мотивація на особистісний розвиток дитини передбачає створення широкого поля вибору та свободи, занять за умови та вольової регуляції поведінки дитини. Спільна ігрова діяльність, творча та дослідницька діяльність сприяють розвитку самостійності та ініціативності, комунікативних вмінь, інших особистісних якостей дитини. А практична продуктивна діяльність та широкий досвід самостійних дій, рішень та вчинків (за умови супроводу та підтримки старших членів родини) стають важливим ресурсом для позитивної самоідетифікації та розвитку життєстійкості.

Середовище найближчого оточення дитини, яким є родина, є і умовою, і джерелом розвитку дитини. Разом з тим саме це середовище може стати і джерелом психологічної травматизації дитини. Дедалі частіше науковці та практики акцентують увагу на такому боці екологічності як безпечності середовища – родини, дитячого садочку, дитячого ігрового майданчика, міського громадського простору тощо. (І. А. Баєва, О. Л. Кононко, К. Л. Крутій, К. Л. Седих, С. К. Нартова-Бочавер, М. В. Осоріна). Психологічно безпечне середовище, тобто екологічно орієнтоване, маркується відсутністю психологічного насильства у взаємодії, що сприяє задоволенню потреб у особистісно-довірливому спілкуванні, створює референтну значимість середовища та забезпечує психічне здоров’я та суб’єктивне благополуччя

включених до нього учасників.

Часом безпечне середовище розуміють як надзвичайну цінність і зводять її до мінімізації ситуацій невизначеності, несподіванок та ризиків в житті дитини. Неекологічною вважаємо практику надмірної батьківської опіки, коли батьки виявляють підвищену участь в житті дітей, застосовуючи непідходящі та малоефективні тактики та прийоми виховання дитини певного віку та не враховують необхідну й доцільну для певного віку ступінь дитячої автономії та самостійності.

Вже в самих назвах такого роду стилю виховання «overparenting», “indulgentparenting”, “intense/intensivemothering”, “overbearingcare-givingstyle”, “helicopterparenting”, “lawnmowersparents”, “bulldozerparents”, “tigermoms” простежується суб’єкт-об’єктна позиція батьків відносно дитини. Такий гіпертрофований захист часто-густо призводить до розвитку інертності та пасивності дитини, неумілості та беззахисності перед новими викликами та життєвими ситуаціями. Рухова активність з певними ризиками, свобода дій та виборів є необхідними, аби розвивалась готовність дитини жити у світі, який дуже швидко змінюється. Тільки власний життєвий досвід самостійних дій у невизначеному середовищі, де немає готових рішень а є непряма підтримка дорослих, чи старших братів, сестер, активізуватимуть розвиток самостійності та ініціативності, оптимальної самореалізації дитини.

Практика педагогічна та психологічного консультування свідчить про те, що критерієм функціонування сім’ї як екологічного середовища, є не стільки задоволення, не відсутність конфліктів та труднощів, криз, скільки власне ефективність сімейних механізмів інтеграції сім’ї. Важливим для характеристики сім’ї виявляється зокрема і те, яким чином сім’я поводиться при зустрічі зі складною життєвою ситуацією. Труднощі, перешкоди та кризи можуть виступати засобом об’єднання сім’ї, а отже здатність її до інтеграції залежить від ресурсів сім’ї відшукати, створити та застосувати способи подолання проблем, звернутись по психологічну підтримку і супровід. Здатність сім’ї протистояти труднощам визначається не лише індивідуальними

особливостями членів сім'ї, але також і специфікою сімейного функціонування, своєрідністю сімейного середовища, як цілісного утворення. Особливості сімейного середовища та життєдіяльності сім'ї за таких умов виступають ресурсами збагачення та зміцнення соціального простору сім'ї, і відповідно, будуть визначати структуру і специфіку сімейного проживання складної життєвої ситуації.

Сучасна ситуація в Україні, пов'язана з російською анексією Криму та збройною агресією на східних теренах України призвела до тяжких втрат - загибелі людей, тяжких поранень фізичних та травм психологічних, вимушеною міграцією та відповідно і до переживань, які продовжують наповнювати контекст сімейного середовища значної частини громадян нашої країни. За таких умов гостро постає потреба актуалізації можливостей членів сім'ї з організації власної поведінки у складній життєвій ситуації як у формі психологічного захисту від травмівних переживань, та трансформації їх в ресурсну силу, так і в формі конструктивної, перетворювальної активності, спрямованої на подолання проблем, формування своєрідної життєвої опірності труднощам, життєстійкості.

Сімейне середовище, яке має внутрішню структуру, відповідає як єдиний цілісний організм на внутрішні та зовнішні виклики, використовуючи відповідний механізм подолання труднощів. Таке сімейне подолання виступає груповим феноменом, який покликаний виконувати захисну функцію і спрямовується на збереження стабільності стосунків у сім'ї та самої її структури, подальшу модифікацію цієї структури в залежності від нових викликів.

Наведемо дуже влучну характеристику сімейного середовища, як системи Л. М. Гумільова: «Загальновідомий приклад системи – сім'я, яка живе в одному домі. Елементи її: чоловік, дружина, теща, син, дочка, дім, сарай, колодязь, кішка. Поки люди люблять один одного, система є стійкою; якщо вони ненавидять один одного… система тримається, хай і на негативній компліментарності. Але якщо подружжя розлучиться, діти поїдуть вчитись

теща розсвариться із зятем, сарай без ремонту розвалиться, колодязь зацвіте, кішка заведе кошенят на горищі, – то це буде вже не система, а просто зселена ділянка. І навпаки, хай помре теща, втече кішка, але буде писати люблячий син і приїжджати на іменини донька, – система збережеться, незважаючи на перебудову елементів. Це означає, що реально існуючим чинником системи є не предмети, а зв'язки між ними, хоча вони не мають ні маси, ні ваги, ні температури» [2. с. 23]

Кожна родина створює унікальне середовище буття її членів, вибудовує власний спосіб життя, який може поширюватися на інші соціальні середовища, збагачуючи, оптимізуючи їх, тому необхідно докладати зусиль задля безпечності та організованості середовища, в якому актуалізовані процеси оздоровлення, саморозвитку, що і детермінують суб'єктивне благополуччя дитини та всіх членів сімейної системи.

Список літератури

1. Вовчик-Блакитна О. О., Гурлєва Т. С. Оздоровлення соціокультурного середовища дітей як психологічна проблема. *Практична психологія та соціальна робота*. С. 32-34.

2. Гумилев Л. Н. Этносфера: *История людей и история природы*. Москва: Прогресс, 1993

3. *Екологічна психологія: хрестоматія* / за ред. Ю. М. Швалба. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018. [Електронний ресурс]. URL: https://lib.iitta.gov.ua/712889/1/hrestom_eco_2018a.pdf

Волинець Катерина Іванівна, *м. Київ*
ORCID 0000-0002-5912-7140
Волинець Юлія Олександрівна, *м. Київ*
ORCID 0000-0002-3849-0821

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ САМОСТІЙНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена проблемі творчого розвитку дітей в освітньому процесі закладу дошкільної освіти. Зокрема у ній висвітлено проблематизацію пізнавальної діяльності дітей старшого дошкільного віку, як засобу формування їх творчої самостійності, а також проаналізовано особливості організації, проведення різних видів пізнавальної діяльності та їх роль у розвитку творчої самостійності дошкільників.

Ключові слова: *творча самостійність, творчі здібності, освітня діяльність, інноваційні технології, старші дошкільники, педагог, заклад дошкільної освіти.*

The article is devoted to the problem of creative development of children in the educational process of the institution of preschool education. In particular, it highlights the problematization of cognitive activity of older preschool children, as a means of forming their creative independence, as well as analyzes the peculiarities of the organization, conducting various types of cognitive activity and their role in the development of creative independence of preschoolers.
Keywords: *creative independence, creative abilities, educational activity, innovative technologies, senior preschoolers, teacher, pre-school education institution.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти важливим завданням є формування особистості дитини, розвиток її творчої самостійності. Сьогодні суспільство потребує людей, що можуть творчо мислити, здатні ефективно діяти, проектувати, винаходити, конструювати нове, розв’язувати творчі задачі, а розвиток творчих здібностей стає одним з пріоритетних завдань як освіти, так і педагогічної науки.

Відповідно у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні освітньою лінією «Дитина у світі культури» передбачено розвиток творчих здібностей дітей, ціннісного ставлення до змісту предметного світу та світу мистецтва, формування елементарних трудових, технологічних та художньо-продуктивних навичок, Це, в свою чергу, передбачає формування у дітей самостійності, культури, почуття краси, ціннісного ставлення до змісту предметного світу та мистецтва, елементарних художньо-продуктивних навичок[2].

Особливі вимоги ставляться до формування особистості з високим рівнем розвитку уваги, уяви, мовлення, усіх видів пам’яті, із здібностями до аналізу, синтезу, абстрагування та узагальнення, здатної застосовувати знання, уміння та досвід відповідно до ситуації, самостійно розв’язувати пізнавальні завдання, розмірковувати, аналізувати явища, узагальнювати.

Важливим засобом розвитку творчих здібностей дошкільників є самостійна пізнавальна діяльність, яка як і будь-який вид діяльності, володіючи специфічними можливостями впливу на особистість, має можливість повною мірою розвинути її розумову активність та творчу самостійність, а, отже, і

виховати повноцінну, гармонійно розвинену, творчу особистість.

Творча самостійна діяльність в дошкільному віці проявляється яскраво та інтенсивно. Вона відіграє надзвичайно важливу роль в житті дітей дошкільного віку, надає можливість сформувати емоційно-ціннісне ставлення до процесу та продуктів творчої діяльності людини, позитивну мотивацію досягнень дитини; здатність орієнтуватися в розмаїтті властивостей предметів, розуміти способи створення художніх образів, виявляти інтерес до об'єктів, явищ та форм художньо-продуктивної діяльності, а також оволодіти навичками практичної діяльності та культури споживання [1].

А головне – творча пізнавальна діяльність дозволяє сформувати людину, яка має власні варіанти вирішення проблем навколишнього світу, характеризується стійким проявом інтересу до знань, вміє самостійно їх здобувати, а також вміє приймати рішення у відповідності до життєвої ситуації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема творчості в дошкільній освіті є однією з ключових у дослідженнях сучасних зарубіжних (Дж. Ґілфорд, А. Маслоу, К. Роджерс, П. Торренс, Е. Фромм та ін.) та вітчизняних (Г. Бєлєнька, Н. Гавриш, О. Дронова, І. Луценко, О. Леонтьєв, В. Моляко, О. Семенов, Л. Шульга та ін.) психологів та педагогів.

Сучасні науковці І. Бех, А. Богуш, В. Кліменко, І. Карабаєва, Г. Костюк, С. Ладивір, В. Моляко, О. Музика, Т. Піроженко О. Проскура та ін., розглядають творчість як цінність і вказують на її визначальне місце серед основних цінностей формування особистості: вбачають **у** ній механізм розвитку культури, а головним показником цього процесу називають духовність.

Загальні положення про значення пізнавальної активності у дітей в сучасному освітньому процесі розглядаються у роботах українських дослідників: А. Богуш, О. Брежнєвої, С. Козачук, С. Ладивір, М. Марусинець, Л. Мар'яненко та ін., зокрема, про сутність індивідуальних відмінностей вольової поведінки дітей дошкільного віку (В. Котирло, С. Ладивір, Т. Піроженко, Л. Соловйова та ін.); психологічний зміст індивідуалізації та диференціації освітнього процесу (С. Максименко, О. Кононко, В. Кузьменко,

С. Ладивір, Т. Піроженко та ін.); експериментування (І. Біла, О. Дибіна, О. Поддьяков, Є. Субботський та ін.); когнітивного стилю як характеристики індивідуальності (А. Палій, М. Смульсон, Н. Чепелєва та ін.).

Різні аспекти проблеми формування творчої самостійності у дітей старшого дошкільного віку, ефективні форми і методи пізнавальної діяльності в умовах закладу дошкільної освіти досліджували Л. Артемова, А. Бєлєнька, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Грама, Е. Карпова, М. Машовець, К. Волинець та ін.

Проте в Україні досі немає повномасштабного дослідження вікових можливостей сучасної дитини, водночас потребують подальшого вивчення дослідження зміни в сенсорному, когнітивному, мовленнєвому розвитку дошкільнят та їх психофізичні особливості.

Мета статті. Проаналізувати особливості впливу пізнавальної діяльності на формування творчої самостійності у дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Дошкільний вік вважають найсприятливішим періодом життя людини для розвитку її творчих здібностей та їх прояву у сферах пізнання й художньої діяльності. У цей період відбувається становлення та розвиток більшості психічних процесів, зокрема пам’яті, мислення, сприймання, уяви, а також емоційної сфери. Дитині не притаманне стереотипне мислення під час реалізації ігрових, побутових, навчальних, соціально-моральних завдань. Тож вона здатна продукувати багато ідей [4].

Саме тому дошкільний вік – це той період, коли творча діяльність може стати і найчастіше є стійким захопленням не тільки особливо обдарованих, але й майже всіх дітей. Вводячи дитину в казковий світ творчої діяльності, ми непомітно для неї розвиваємо її уяву, здібності, самостійність.

Як стверджують Л. Венгер, Л. Виготський, О. Запорожець, Г. Костюк, В. Котирло, дитяча творчість – своєрідна сфера дитячого життя. Займаючись нею, дитина діє, спілкується з дорослими та однолітками. Для дитячої творчості притаманна непередбачуваність, спонтанність. Творчі процеси дитини найчастіше протікають на несвідомому рівні, а свідомість фіксує лише їхній

кінцевий результат[1].

У сучасній педагогічній науці дефініція «творчість» тлумачиться як «діяльність, результатом якої є створення нових, оригінальних і духовних цінностей, які мають об'єктивну або об'єктивну значущість».

Т. Піроженко стверджує, що поняття «творчість» і «творча діяльність» можна розглядати як тотожні, адже творчість своєрідною діяльністю людини, для якої властиво творити нові матеріальні й духовні цінності, що мають значущість для суспільства, здатністю до творчості невідповідною від активної діяльності і практичного буття [9, с.101].

Суттєвий внесок у вивчення і розробку важливих психологічних принципів розвитку творчих здібностей дошкільників, побудову психологічних моделей розвитку обдарованості на етапі дошкільного дитинства зроблено українськими вченими Ю. Гільбухом, О. Кульчицькою, В. Кузьменко, І. Карабаєвою, В. Моляко, О. Музикою, М. Подд'яковим, В. Рибалкою та ін. Авторами доведено, що процес розвитку творчих здібностей у цьому віці є досить специфічним, він відбувається стрімко, спонукається внутрішніми передумовами, потребою дитини у пізнанні, відкриттях, творенні, діях, а також залежить від впливів соціального середовища.

Відомий український дослідник психології творчості В. Моляко компонентами творчих здібностей називає: оригінальність рішень; пошуки нового; наполегливість у досягненні мети; самокритичність та критичність; гнучкість мислення; сміливість та енергійність. О. Музика вважає, що творчі здібності слід розглядати в контексті загальних здібностей і погоджується з Н. Лейтесом, що першоосновою різних видів діяльності є активність і саморегуляція. Розвиток творчості та творчих здібностей дошкільників, на думку В. Моляко та О. Музики, відбувається передусім за рахунок діяльнісних та соціально-психологічних механізмів наслідування [7].

Творче мислення, як показник творчих здібностей дошкільників, розвивається поступово, з опорою на домінуючі форми протікання розумових процесів. Так, якщо в молодшому дошкільному віці переважає наочно дійове

мислення, то і творчість народжується на основі дії. Старші дошкільники характеризуються досить високим рівнем розумових операцій: вміють аналізувати і порівнювати, класифікувати і узагальнювати. Отже, їх ідеї можуть спиратися на виявлені ознаки і причинно-наслідкові взаємозв'язки.

Виховання творчої особистості – одне з найважливіших соціальних завдань. Видатний педагог В. Сухомлинський підкреслював: «Не можна позбавляти дітей радісного духовного життя. Воно повноцінне лише тоді, коли дитина живе в світі гри, казки, музики, фантазії, творчості. Без цього вона засушена квітка». Він наголошував, коли дитина повторює те, що було вже створено іншими людьми, якщо це діяння – плід її власних розумових зусиль – вона творець, її розумова діяльність – творчість [6, с. 87].

Одним із засобів розвитку творчої самостійності у дітей дошкільного віку є пізнавальна активність. Зокрема І. Товкач стверджує, що повноцінний розвиток пізнавальної активності старших дошкільників залежить не тільки від організації предметно-ігрового середовища, стимулювання дітей до дослідницької діяльності, унаочнення матеріалу, використання авторських казок, дидактичних ігор, стимулювання до творчості, а й від свідомого врахування дорослими індивідуальних особливостей пізнавальної активності як взаємозв'язку між її структурними компонентами в освітній діяльності, що забезпечує кожній дитині можливість оволодіння пізнавальною діяльністю на творчому рівні. Пізнавальна активність стимулює уяву і творчість дитини, її мислення, розширює спеціальну сферу, сприяє виникненню впевненості у свої силах, самостійності, ініціативності, творчості[8, с. 72].

Розвиток творчої самостійності вимагає такої організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, за якого діти цілеспрямовано долучаються до пізнавальної діяльності, вироблення потреби діяти незалежно від вихователя. Як і активність, самостійність реалізується в діяльності і завдяки практиці стає звичною формою поведінки.

Для кожного виду творчої діяльності характерний психологічно

своєрідний склад здібностей, індивідуальні відмінності, що проявляються як у загальному рівні обдарованості, так і в якісній своєрідності окремих пізнавальних процесів, у їх структурному взаємозв'язку [6, с. 16].

Розвиток творчих здібностей вимагає створення певних умов, за яких дитина почуватиметься вільною від впливу дорослого. Коли діти захоплені, вільні, безтурботні, творче рішення приходить мимовільно, нібито саме собою. Творчі прояви наявні там, де відсутні заборона, стримування, приниження особистості, там, де наявні матеріали для творчої діяльності дітей, педагог та батьки постійно дбають про пошук шляхів та засобів розвитку творчості дітей, але не нав'язують їм власні зразки, шаблони, погляди. Як зазначають науковці, умовами розвитку творчих здібностей у дошкільному віці є продуктивна уява (В. Давидов, О. Дьяченко), розмовна (А. Богуш, Т. Піроженко), пізнавальна (С. Ладивір, Н. Пов'якель), дослідницька (М. Подд'яков) активність дошкільників.

При проведенні пізнавальної діяльності виникають сприятливі умови для формування таких якостей, як ініціативність, допитливість, розумова активність та самостійність, цікавість. Потрібно максимально підтримувати ранні творчі прагнення дітей, дбати про збагачення дітей життєвими враженнями.

Педагогічна технологія є сукупністю психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і поєднання форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів, організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу. До локальних педагогічних технологій дошкільної освіти відноситься експериментально-дослідницька діяльність дошкільника в природі. Вона являє собою синкретично єдину інтелектуальну та практичну діяльність особистості, спрямовану на її пізнавальний розвиток через пізнання ознак, якостей, властивостей об'єктів оточуючого світу природи. Експериментально-дослідницька діяльність дошкільника в природі є основою емпіричного пізнання довкілля, джерелом знань та розвитку пізнавальних інтересів [5, с. 47].

Діти старшого дошкільного віку захоплюються дослідницькою діяльністю, із задоволенням проводять нескладні досліди разом з дорослими та самостійно. Внутрішня пізнавальна активність дитини, наявність розвивального середовища, спілкування з дорослим, здатність до наслідування виступають рушійними силами розвитку логіко-інтелектуальної сфери.

Вихователі закладів дошкільної освіти відзначають, що в процесі дослідно-експериментальної діяльності дітей в природі швидкими темпами здійснюється розвиток психічних процесів (уваги, відчуття, сприймання, пам'яті, мислення), вольових та моральних якостей дитини (наполегливості, самостійності, ініціативності, толерантності, витримки), комунікативних умінь, пізнавальних інтересів та потреб [5].

Сприятливий розвиток дитячої творчості залежить від правильного педагогічного супроводу дорослими. Зокрема, формування творчої самостійності під час пізнавальної діяльності з ознайомлення елементарними математичними уявленнями педагог через проблематизацію діяльності забезпечує реалізацію таких завдань:

● формування зацікавленості математичною діяльністю, використовуючи для цього різні сфери життєдіяльності дитини: в малюванні, конструюванні, самостійній діяльності, в праці, в природі, тощо. Створення предметних і сюжетних композицій різного змісту й ступеня складності; використання мультимедійних засобів;

● розвиток сенсорно-моторного інтелекту, аналітико-синтетичних процесів і здатностей комбінувати, перетворювати, знаходити спільне і відмінне, порівнювати й зіставляти математичні форми, об'єкти, а також розвивати відчуття цілого, форми, кольору, ритму, простору, рівноваги;

● набування досвіду складати ціле з окремих частин, однакових і відмінних за кольором, розміром, формою, конфігурацією; об'єднувати окремі фігури спільним змістом;

● формування найпростіших навичок математичних операцій: складання цілого шляхом прикладання, приєднання однієї частини до іншої тощо;

● формування початкових навичок творчої діяльності, уміння працювати усвідомлено й цілеспрямовано;

● формування початкових навичок спільної діяльності: працювати разом з іншими, помічати дії сусіда, охоче допомагати іншим знаходити потрібні деталі;

● спонукання дітей до активного спілкування з педагогом, одне з одним, зв’язного розповідання нескладними реченнями, а також до словесної творчості й імпровізації. Зміст ознайомлення дітей з елементарними математичними уявленнями дає можливість дискутувати, обговорювати, вільно спілкуватися один з одним.

Простота і легкість виконання таких завдань роблять математику доступною для дитячої творчості, у дошкільників розвиваються почуття кольору, ритму, симетрії. Тому важливо цілеспрямовано розвивати почуття кольору як найбільш доступне уявлення про красу навколишнього світу.

Ефективним у процесі роботи є використання проблемних ситуацій, які вчать робити певні висновки, приходити до логічного ув'язнення. Рушійною силою, що викликає інтерес дитини до діяльності є застосування навчально-ігрових завдань та ігрових ситуацій, наочності, яка сприяє доступності у сприйнятті, уточненню і поглибленню зорових уявлень дітей про навколишні предмети.

Значний ефект у формуванні математичної компетентності дітей старшого дошкільного віку має щоденне насичення освітньої діяльності різними розумовими завданнями та позитивна атмосфера в закладі дошкільної освіти.

Найважливішою умовою розкриття творчої активності дітей є створення загальної атмосфери доброзичливості, свободи, можливості досягти успіху кожній дитині. Дорослий повинен не тільки створювати необхідні умови для розвитку творчості дитини, а й обов’язково виступати ініціатором, прикладом творчих дій. Від його творчого потенціалу у великій мірі залежить й перспектива розвитку дитячої творчості. Під час виконання дітьми завдань

важливо коректно їм надавати допомогу, спостерігати за перебігом дитячої діяльності і підтримувати дітей у разі труднощів, схвалювати позитивні спроби у самостійному вирішенні завдань. Після завершення самостійної діяльності бажано долучитися до розгляду дитячих робіт, оцінити створене, зазначити їх своєрідність, оригінальність.

Збудити пізнавальну активність дошкільників - одне з головних завдань освітньої роботи закладу дошкільної освіти. Це прямий шлях до наскрізних умінь дошкільників, які будуть сприяти полегшенню адаптації до умов початкової школи та розвитку в них самостійності мислення, творчості, здатності здобувати знання.

Таким чином, для забезпечення творчого розвитку дітей дошкільного віку педагог сам повинен бути підготовленим до цієї роботи, володіти новим педагогічним мисленням, будувати освітній процес відповідно до інтересів: виявити глибоку увагу, повагу, турботу, любов до кожної дитини, бачити в ній індивідуальність, забезпечувати умови для виховання дитини як особистості.

Висновки. Пізнавальна діяльність дітей дошкільного віку як організований і цілеспрямований поетапний процес передбачає особливий сучасний набір змісту, використання ефективних форм і методів освітньої діяльності, а також створення таких психолого-педагогічних умов, які б сприяли виробленню у дітей позитивного ставлення до пізнавальної діяльності, розвитку пізнавального інтересу; самостійності, самооцінки та самоконтролю, вміння приймати рішення у відповідності до життєвої ситуації.

Самостійна пізнавальна діяльність є ефективним засобом гармонійного й різнобічного розвитку дітей старшого дошкільного віку. Творча робота розвиває мислення, сприяє формуванню сенсорних уявлень, пробуджує фантазію, активізує спостережливість, виховує волю, розвиває окомір, відчуття форми й кольору, інтенсивнішому розумовому, моральному, естетичному й емоційному розвитку, формуванню в дітей першого досвіду пошукової, творчої та спільної діяльності.

Список літератури

1. Баглаєва Н. І. Сучасні підходи до логіко-математичного розвитку дошкільнят. *Дошкільне виховання,* 1999. № 7. С. 3

2. *Базовий компонент дошкільної освіти* / [Наук. кер.: А. М. Богуш; Авт. кол-в: А. М. Богуш, Г. В. Бєлєнька, О.Л. Богініч та ін.] Київ: Видавництво, 2012. 26 с.

3. *Виховуємо базові якості особистості старшого дошкільника в умовах ДНЗ: методичний посібник* / Г. Бєлєнька, Н. Гавриш, С. Васильєва, В. Маршицька, С. Нечай, Г. Орлова, О. Острянська, О. Полякова, В. Рагозіна, О. Рейпольська, Н. Шкляр; за заг. ред. Н. Гавриш. Харків: Мадрид, 2015. 220 с.

4. Біла І. Особливості дитячої творчості. *Педрада – портал освітян України,* 2018. URL: https://www.pedrada.com.ua/article/2388-osoblivost-dityacho-tvorchost

5. Загарницька Г. В., Бєлєнька Г. В., Машовець М. А. Активізація пізнавальної діяльності дітей старшого дошкільного віку в процесі формування елементарних математичних уявлень та експериментування. *Сучасні технології в дошкільній освіті України. Збірник матеріалів науково-методичного семінару.* Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. С. 39-51.

6. Комарова Т. С. *Детское художественное творчество: методическое пособие для воспитателей и педагогов*. Москва, 2005. 190 с.

7. Моляко В. О., Музика О. Л. *Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень.* Житомир: Вид -во Рута, 2006. 320 с.

8. Товкач І. Є. Майбутнім педагогам про індивідуальні особливості пізнавальної активності старших дошкільників в мовленнєвій діяльності. *Молодий вчений: науковий журнал*, 2017. № 3.2 (43.2), березень. С. 71-75

9. Удовенко Е. О. Філософсько-психологічні аспекти розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку. *Молодий вчений: науковий журнал*, 2018. № 8.1 (60.1), серпень. С. 99-103.

Володарська Наталія Дмитрівна, *м. Київ*
ORCID 0000-0003-1223-718X

ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ

Проаналізовані теоретико-методологічні підходи до вивчення феномену психологічного благополуччя особистості. Розроблена процедура дослідження та розкриття змісту соціально-психологічних чинників суб'єктивного благополуччя та впливу життєвий цілей та стратегій їх досягнення на цей процес. Визначені напрямки порівняльного аналізу показників підібраних методик.
Ключові слова*: життєві цілі, перспективи, суб'єктивне психологічне благополуччя, особистість, чинники впливу на формування феномену психологічного благополуччя.*

The theoretical and methodological approaches of study of the phenomenon of psychological well-being of an individual are analyzed. A procedure for the study and disclosure of the content of socio-psychological factors of subjective well-being and the influence of life goals and strategies for their achievement on this process is developed. The directions of a comparative analysis of indicators of the selected methods are determined.
Keywords*: life goals, prospectives, subjective psychological well-being, individual, conditions of influence on forming of psychological well-being phenomena.*

Постановка проблеми. Проблема дослідження психологічного благополуччя на сьогодні постає дедалі гостріше, оскільки відбуваються зміни уявлень молоді про матеріальне благополуччя, душевне, статусне і інші прояви суб'єктивного благополуччя. Зміст феномену благополуччя змінюється відповідно змінам в суспільстві. В першу чергу, це наслідки воєнного конфлікту, які потребують інтерпретації відповідно теоретичних положень у контексті визначення впливу на розвиток психологічного благополуччя особистості. Аналіз стану розробленості даної проблеми дозволяє зробити висновок, що дослідження соціально-психологічних чинників суб'єктивного благополуччя молоді вельми актуально. Саме тому ускладнюється вивчення феномену психологічного благополуччя, підбір методик, порівняльний аналіз показників по різним методикам.

Аналіз останніх публікацій. На основі моделей суб'єктивного благополуччя, які представлені у роботах Е. Діннера, Н. Бредьерна, К. Ріфф [1; 3; 4], сформовані сучасні уявлення про суб'єктивне благополуччя як систему, що складається з підсистем: когнітивної та емоційної. Когнітивна підсистема включає в собі уявлення особистості про власне буття, емоційна ж – домінуючий емоційний фон відносно різних аспектів свого життя, позитивний емоційний настрій. Американські вчені М. Пареоф, Л. Датта [2] вважають, що творчість допомагає шукати нові асоціації і підходи до внутрішніх проблем, а з іншої сторони представляє присутність розвинутого самоконтролю, організованності, умінням себе дисциплінувати. М. Аргайл [5] до чинників, що впливають на позитивні і негативні емоції та задоволеність особи, відносить соціальні стосунки (дружба, кохання та шлюб, батьківщина), роботу та занятість (рівень оплати праці), наявність почуття гумору, дозвілля, прибутку, соціальний статус, вік, стать, особистісні характеристики, релігію, національні відмінності.

У дослідженнях вітчизняних вчених зазначаються сфери впливу на психологічне благополуччя особистості, що вмістили в себе: мотиваційну сферу, потребову, моральну, ціннісну, смислову, творчу, афективну сферу

життя, Р. Шаміонов [6], Л. Сердюк [7], Н. Володарська та інші [8]. Психологічними ознаками суб'єктивного благополуччя за Г. Пучковою [9], є: суб'єктивність (суб'єктивне благополуччя як складова індивідуального досвіду кожного суб'єкта); позитивність виміру (суб'єктивне благополуччя не лише як констатація факту відсутності негативних факторів. Необхідність наявності позитивних показників); глобальність виміру (зазвичай для адекватної оцінки суб'єктивного благополуччя особистості слід включити оцінку всіх аспектів життя людини за певний тривалий період часу). Отже, поняття «благополуччя» розглядається як багатофакторний конструкт, що являє собою взаємопов'язані та тісно сплетені культурні, соціальні, психологічні, фізичні, економічні та духовні чинники. Також висвітлюються питання структури суб'єктивного благополуччя, впливу на суб'єктивне благополуччя, гендерних особливостей в переживанні суб'єктивного благополуччя. Однією з важливих завдань в дослідженні благополуччя є визначення і диференціація основних чинників, що впливають на стан психологічного благополуччя, систематизація, визначення їх значущості.

Будь-які явища, з якими стикається людина, мають для неї емоційно-почуттєвий зміст, значення та цінність. Емоційно-афективні прояви взаємопов'язані з іншими психічними механізмами, компонентами і детермінантами почуттів, що формують психологічне благополуччя особистості, а також відображають певний життєвий контекст життєвих цілей, перспектив. Зміни в життєвих цілях, перспективах впливають на почуття благополуччя особистості. Підвищення чуттєвості особистості, зміни життєвих перспектив, актуалізація особистістю своїх переживань, емоцій, розуміння контексту життєвої ситуації наближує її до реальності, змінює бачення того, що відбувається і наслідки цього. Усвідомлення і розуміння перспектив своєї поведінки, зовнішніх факторів, що впливають на це, активізують пошук нових смислів, з'являються більш реалістичні очікування, цілі. Саме такий підхід дає можливість розглядати психологічне благополуччя людини у контексті її почуттів, цінностей та життєвих перспектив. Недостатньо розкритим

залишаються особливості впливу життєвих перспектив особистості на розвиток психологічного благополуччя.

Індивідуально-типологічні особливості особистості, суб'єктивна активність, мотиваційно-потребової сфери, середовища, в якому вона живе, є взаємопов'язаними факторами в переживанні суб'єктивного благополучия. Але більшість дослідників концентруються на одному з перелічених аспектів. На **меті нашого дослідження** – зосередитись на дослідженні життєвих цілей, перспектив як суб'єктній детермінанті досягнення психологічного благополуччя особистості.

Завдання дослідження:

● створити психодіагностичний інструментарій для виявлення складових почуття благополуччя особистості: емоцій, відчуттів, переживань, цінностей.

● підібрати методики дослідження життєвих перспектив особистості та особливостей їх досягнення.

Чуттєвість особистості розглядається як джерело усіх процесів що відбуваються в контакті з оточуючим світом. Якщо чуттєвість послаблена або втрачена, то смислова складова розуміння оточуючого світу не усвідомлюється, переживання не відбувається. Процес контакту особистості з оточенням завмирає в рамках структури, що сформована певними цілями, перспективами. Саме тому постає завдання активізації самодетермінації психологічного благополуччя особистості відновлюючи та активізуючи формування її життєвих перспектив. Такий підхід надає можливість особистості побудувати нові цілі і завдяки цьому відновити почуття благополуччя.

Віковий аспект переживання суб'єктивного благополуччя визначається особливістю ціннісно-мотиваційного аспекту індивідуальної свідомості на етапі її активного становлення. Життєві перспективи як прояв психічної діяльності починають формуватись в юнацькому віці. Стабілізація устремлінь, ролі і місця їх в структурі особистості відбувається в віці 20-30 років. Підбір методів спрямовувався саме на цей віковий етап.

Психологічне благополуччя особистості досліджується нами у контексті

проблеми соціально-психологічної активності, яка найчастіше розглядається як передумова розвитку суб'єктивного благополуччя. Аналізуючи теоретичні підходи до вивчення проблеми ми зосередились на вивченні внутрішніх чинників впливу, пов'язаних з самосвідомістю, життєвими перспективами, цілями та умовами їх досягнення.

Результатом переживання благополуччя чи неблагополуччя може стати прагнення чи схильність особи як до відчуття задоволеності, так і до уникнення відчуття незадоволеності, що призводить до різновекторних типів поведінки. Спираючись на дослідження С. Кона [10], для дослідження був виділеним юнацькій вік. Юність більш рухоміша і схильна до захоплень. В цей же час, щоб стати більш творчо продуктивним, юнак потребує більшої інтелектуальної дисципліни і зосередженності, відрізняючись цим від своїх імпульсивних представників. Дослідження феномену особистісних устремлінь надасть можливість визначити плив життєвих перспектив особистості на емоційну сферу (в перетині як її мотиваційної структури так і особливостей структурування майбутнього, цінностей).

Однією з методик ми вибрали методику визначення особистісних устремлінь Р. Емоннса [11]. Дослідження феномену особистісних устремлінь надасть можливість визначити плив життєвих перспектив особистості в перетині як її мотиваційної структури так і особливостей структурування майбутнього, цінностей. В методиці використовується пакет оцінки особистісних устремлінь, що розроблені Р.Еммонсом і наратив на тему «Що для мене важливо в житті». Це дає можливість через устремління діагностувати особистісні характеристики значущих цілей, визначних особистістю перспектив. Співставлення їх з показниками психологічного благополуччя за методикою визначення психологічного благополуччя допоможе визначити певні особливості його самодетермінації. Переживання благополуччя пов'язано з емоційним ставленням до життя, до себе, до інших і відображається в оцінці якості життя, є інтегральним утворенням, яке включає в себе когнітивний компонент задоволення життям. Життєві цілі, перспективи відображають оцінку теперішнього життя. Переживання благополуччя можливе за умов

позитивного емоційного фону і позитивної оцінки реальності. Оскільки переживання благополуччя пов'язано з емоційним ставленням до життя, до себе, до інших і відображається в оцінці якості життя, то воно є інтегральним утворенням, яке включає в себе когнітивний компонент задоволення життям, життєві цілі, перспективи відображають оцінку теперішнього життя. Співставлення показників психологічного благополуччя і показників устремлінь особистості надасть характеристики умов активізації процесу самодетермінації психологічного благополуччя.

За методикою Р. Емонса визначається найважливіший план, ціль у житті особистості і оцінити її за виділеними критеріями. За інструкцією необхідно написати про свою ціль у формі речення «Я намагаюсь у своєму житті досягти…». Досліджуваному необхідно оцінити свою ціль за такими критеріями:

- на скілька ваша ціль важлива;
- на скільки вона зрозуміла для вас;
- на скільки важко її досягти;
- які зусилля для досягнення;
- можливість зосередитись на цілі;
- рівень зацікавленості нею;
- радість від досягнення цілі;
- засмучення, якщо не досягти цілі;
- вплив обставин на досягнення цілі;
- контролюю свої дії по досягненню цілі;
- важливість цілі для близьких.

Оцінка факторів, які впливають на досягнення цілей і мають найбільшу цінність в житті респондента, на основі проективної методики Р.Еммонса [11] «Оцінка особистісних устремлінь» проводиться за шкалами.

1. Важливість. Шкала дає оцінку важливості цілей, пріорітетів в житті респондента. Якщо він надає високу значущість більшості своїх прагнень, то це вказує на більший обсяг смислового поля. Його життя багатогранне і

більшість його аспектів важливі для нього, виділяється найбільш важливі.

2. Ясність – вказує на розуміння важливості обранної цілі. Дає можливість зрозуміти, наскільки людина усвідомлює засоби для досягнення цілей. Якщо цілі позначаються суб'єктом як важливі, але відсутня ясність розуміння стратегій, засобів їх досягнення, то це може привести до відмови від їх реалізації, переоцінки їх суб'єктивної значущості, або витрачання часу і сил на усвідомлення ресурсів, які необхідні для їх здійснення. Відсутність значущості та ясності цілей передбачає високу ймовірність їх знеціннення, відмови від їх досягнення. Ясність цілей являється умовою виникнення оптимального переживання (по Чиксентмихайи, М. 2011) наряду з такими категоріями, як доступність цілей, можливість зосередитись, ступінь захопленості, контроль за своїми діями.

3. Складність – доступність цілей відображає їх суб'єктивну складність. Важливість цілі, її складність за умов усвідомлення (ясності) засобів досягнення передбачає залучення вольового ресурсу, спрямованого на її досягнення. Важливість і складність цілі при відсутсності ясності в її досягненні веде до складності її здійсення, оскільки вимагає усвідомлення сил і засобів досягнення.

4. Зусилля. Шкала передбачає оцінку сил, що витрачаються респондентом для досягнення цілі, су'єктивну складність цілі і об'єм вольових зусиль, які індивід готовий витрачати на її досягнення.

5. Зосередженість на цілі- відображає ступінь уваги, зосередженості на цілі. Ця шкала тісно пов'язана зі шкалою «ясності», оскільки передбачає, що якщо у суб'єкта є можлиість зосередитись на досягненні цілі, то це може сприяти усвідомленню засобів її досягнення (ясності).

6. Ступінь захопленості. Дозволяє зрозуміти ступінь захопленості досягнення цілей. Відсутність захоплення може призвести до втрати смислу досягнення цілі, а її наявності є умовою виникнення стану «потоку», який характеризується як поглиненість деіяльністю [12].

7. Радість – Дає можливість зрозумти міру переживань успіху при

досягненні цілі. Оцінки по цій шкалі пов'язані з попередніми оціночними судженнями. Вони дозволяють краще прояснити такі шкали, як важливість, складність і зусилля, а також можливість зосередитись і ступінь захопленосі. Вочевидь, що глибина і інтенсивність переживань успіху при досягненні цілі буде залежати від її важливості, а також від обсягу зусиль, що витрачаються на її досягнення.

8. Засмучення. Дозволяє зрозуміти міру переживань недачі в ситуаціях відсутності досягнення цілей. Переживання неідачи за глибиною і інтенсивністю залежить від важливості цілі і великого обсягу витрачених вольових зусиль. Наявність високих оцінок за даною шкалою у найбільш важливих устремлінь (цілей) є показником міри фрустрованості суб'єкта, його психоемоційної напруги.

9. Вплив обставин – відображає ступінь негативного впливу різних обставин ситуації досягнення цілей. Шкала відображає наскільки життєві обставини впливають на успішну реалізацію прагнень респондента. Ці обставини можуть включати життєву ситуацію респондента, доступні ресурси, іінших людей і т.інше та можуть як допомагати, так і заважати в реалізації прагнень.

10. Контроль за своїми діями. Дозволяє розуміти міру суб'єктивного контролю за своїми діями в ситуації досягнення цілі.

11. Важливість для близьких. Відображає те, наскільки важливі для близьких ті цілі, які найбільш значущі для респондента. Необхідно порівнювати ті цілі, які важливі для суб'єкта, і співвіднести їх з тим, наскільки важливі вони для близьких. На основі порівняння можливо прогнозувати гармонійні/дисгармонійні стосунки між близькими людьми. Дисгармонійні стосунки передбачають неузгодженість важливості цілей для самого суб'єкту і для його близьких. Проявлються вони найчастіше в конфліктній взаємодії, суть якої – незгода близьких з цілями, які вибрав респондент. Гармонійні стосунки означають узгодженість важливості цілей респондента і його близьких з цілями, які вибрав респондент. Гармонійні стосунки означають узгодженість

важливості цілей респондента і його близьких. Дана шкала співвідноситься з іншими шкалами і перш за все з його важливістю. Якщо значущі люди перешкоджають в реалізації прагнень (цілей), то виявляється явний конфлікт стосунків. Якщо, навпаки, підтримують в реалізації прагнень(цілей), то мова йдеться про позитивні стосунки з боку осіб, значущих для респондента.

У всіх категоріях використовується 6-бальна шкала градація (від 0 до 5). Аналіз проводиться як по окремим оціночним шкалам, так і по зв'язку шкал одна з одною. Так можуть бути використані як високі, так і низькі оцінки, якими оцінив респондент. Авторська інтерпретація отриманих даних включає: аналіз змісту прагнень (цілей) та їх класифікацію, що полягає у виділені регулярно відтворюваних цілей. Аналогових цілей и цілей розвитку; аналіз цілей по окремим шкалам на основі виставлених респондентом оцінок і по зв'язку шкал одна з одною; оцінку взаємовпливу цілей.

Застосування методики дозволяє інтерпретувати усвідомлення респондентами змісту визначених цілей респондента і засобів їх досягнення.

Для порівняння показників методики Р. Емонса з асоціаціями особистості про благополуччя нами була створена інтерсуб'єктно-асоціативна методика «Мої почуття благополуччя» [13]. Інструкцією методики є опис досліджуваним власних почуттів, які виникають під час опускання кінчиків пальців в запропоновані матеріали (мисочки з різним наповненням). Досліджуваний прислухається до своїх відчуттів, виникаючих асоціацій, спогадів, бажань, фантазій. Обговорюється, які відчуття породжували приємні спогади, бажані емоції. В кінці узагальнюється те, що створювало почуття благополуччя. Методика дозволяє досліджувати об'єктні, суб'єктні та інтерсуб'єктні почуття та переживання благополуччя особистості.

Створюючи методику, враховувалось: спрямованість на усвідомлення особистістю власних можливостей у вирішенні проблемних ситуацій; набуття навичок компромісних рішень, зміну емоційного реагування, стримування імпульсивних рішень, активізацію процесу самодетермінації розвитку особистості. Діагностика спрямовувалась на зміни в емоційно-вольовій та

мотиваційно-смисловій сферах, що впливають на почуття благополуччя особистості. Враховуючи особливості взаємовпливу почуття благополуччя та смисложиттєвих цінностей, методика «Мої почуття благополуччя» дозволяє досліджувати об'єктні, суб'єктні та інтерсуб'єктні почуття і переживання особистості.

Інтерсуб'єктно-асоціативна методика «Мої почуття благополуччя» відкриває широкі можливості для вивчення почуттів і переживань, смислових орієнтацій і цінностей людини. Методика сприяє відновленню або підвищенню чуттєвості особистості, зміни цінностей в процесі реструктуризації психологічних захистів, життєвих смислів, цілей. Ці зміни відбуваються на трьох рівнях: когнітивному, емоційному, поведінковому. Людина починає пошук смислу життя, з'являються більш реалістичні очікування, розширюється картина світу, образу «Я», нові життєві перспективи, цілі, життєві стратегії, почуття задоволення, благополуччя. Методика створює умови для аналізу своїх почуттів, причин внутрішніх конфліктів, прояву агресивності або терпимості у конфліктних ситуаціях з іншими людьми, пошук компромісу у взаємостосунках з ними.

За інструкцією проведення методики, досліджуваному потрібно послідовно опускати кінчики пальців в маленькі ємкості з різним наповненням: пісок (сухий, мокрий), крупи, мілкі камінці, реп'яшки, засушені і живі квіти, вата, мука, крохмаль та інше. Зі зміною кожної ємкості необхідно витирати пальці вологою серветкою. Опускаючи пальці в ємкості, необхідно помічати свої відчуття, асоціації, спогади, фантазії, бажання, які виникають, прислуховуватись до кожних змін у відчуттях.

Закінчивши цю процедуру, необхідно намалювати і розказати про свої відчуття і асоціації, особливу увагу приділяючи приємним, позитивним, що створюють почуття благополуччя. Далі – обговорити свої враження в групі або індивідуальній терапії. Перед обговоренням своїх вражень, почуттів і переживань треба намалювати найбільш позитивні з них. Це може бути один малюнок або декілька малюнків (в кожному з яких розміщені позитивні

враження). Знаходження позитиву формує особистісний ресурс для зміни ставлення до кризової ситуації. Актуалізація своїх почуттів, переживань, бажань та фантазій створює нові значення, цінності, переоцінку позитиву і негативу у власному життєвому досвіді. Відбувається диференціація почуттів злості, незадоволення, байдужості, радості, задоволення та інших. Саме зміни в цих переживаннях, в оцінці труднощів у переборені складних життєвих ситуацій стають умовою корегування ставлень особистості.

Проводячи обговорення вражень від цих завдань, виокремлюються певні тригери виникнення почуття благополуччя, зміни у ставленні особистості до кризових ситуацій, бачення позитивних сторін, нових ракурсів в певних життєвих ситуаціях. Завдяки цьому формується простір значущих соціальних взаємодій, стосунків, нових рішень в складних життєвих ситуаціях непередбачуваності та невпевненості. Це допомагає перейти від руйнівної до позитивної моделі поведінки особистості, побачити своє життя в іншій перспективі, оволодіти новими соціальними нормами. Це змінює життєві смисли та почуття благополуччя, ставлення до кризової ситуації.

Поєднання методів проективної діагностики, спостереження під час виконання завдань та методу гештальт-терапії в обговоренні завдань діють як діагностичний інструментарій, так і корекційний. Діагностика переживань особистості дає можливість особистості актуалізувати їх і надати певного значення, смислу. Корекція відбувається зі зміною цих значень в ієрархії цінностей особистості, життєвих стратегій, поведінкових стереотипів.

Методика асоціативно-чуттєвої фокус-реконструкції переживань історій життєвого шляху особистості виявляє особливості сприйняття емоційних взаємостосунків з іншими (колегами, сусідами, членами сім’ї). Саме аналіз емоційних зв’язків, прив’язаності, залежності, психологічних захистів, емоційної близькості у взаємодії з іншими, активізує особистісний ресурс, схвалення позитивних змін у ставленні до кризових ситуацій. Такі почуття як ніжність, теплота, сердечність, щирість, почуття впевненості створюють основи становлення почуття благополуччя. Не всі з цих почуттів легко емпірично

досліджувати, проте саме вони створюють умови виникнення почуття благополуччя. В житті особистості ці почуття виникають іноді в площині неусвідомлюваного, які важко диференціювати серед інших почуттів, складно пояснити, що породжує їх. В певних обставинах почуття благополуччя може як виникати, так і зникати. Іноді людині важко актуалізувати причини цих змін. У випадках, коли їй бракує пояснень, вона відчуває розгубленість, тривогу, страхи втрати контролю над проявом своїх переживань.

Оцінюючи сказані слова досліджуваним, певний контекст, емоційне забарвлення, особистість актуалізує свої почуття. Саме змістовна складова цих почуттів обумовлюється їхньою інтерсуб'єктністю. Мова і культура обумовлюють цінності почутого і сказаного людиною. Методика «Мої почуття благополуччя» відкриває широкі можливості для вивчення об'єктних, суб'єктних та інтерсуб'єктних почуттів людини. Методика заснована на діалогово-феноменологічному підході, який спрямовується на усвідомлення особистістю своїх почуттів, переживань, бажань, прийняття їх та вміння говорити про них з іншими. Почуття благополуччя може виникати у контексті цінностей певної субкультури, яка створює умови взаємодії та взаєморозуміння, єднання з іншими. На основі інтерсуб'єктної концепції взаємодії особистості з її соціальним оточенням були виокремлені можливості змін у проявах цього почуття.

Методика застосовувалась в психологічному супроводі групи з наркотичною залежністю (95 досліджуваних Центр реабілітації наркозалежних «Троїцький», м. Київ, 2016 р.) та 40 досліджуваних в реабілітаційному Центрі для військових АТО (м. Хирів, 2017 р.), 25 жінок переселенок (м. Клайпеда, Литва, 2019 р.).

Висновки. Конструктивні принципи методики «Мої почуття благополуччя», дозволяють досліджувати об'єктні, суб'єктні та інтерсуб'єктні почуття і переживання особистості. Доведено, що інтерсуб'єктно-асоціативна методика «Мої почуття благополуччя» відкриває широкі можливості для вивчення почуттів і переживань, смислових орієнтацій і цінностей людини.

В методиці Р. Еммонса, наратив на тему «Що для мене важливо в житті» використовується як пакет оцінки особистісних устремлінь. Це дає можливість через устремління діагностувати особистісні характеристики значущих цілей, визначних особистістю перспектив. Співставлення їх з показниками психологічного благополуччя за методикою визначення психологічного благополуччя допоможе визначити особливості його самодетермінації.

Підвищення чуттєвості особистості, зміни життєвих перспектив, актуалізація особистістю своїх переживань, емоцій, розуміння контексту життєвої ситуації наближує її до реальності, змінює бачення того, що відбувається і наслідки цього. Усвідомлення і розуміння перспектив своєї поведінки, зовнішніх факторів, що впливають на це, активізують пошук нових смислів, з'являються більш реалістичні очікування, цілі.

Співставлення показників психологічного благополуччя і показників устремлінь особистості надасть характеристики умов активізації процесу самодетермінації психологічного благополуччя.

Перспективою дослідження буде дослідження особливостей психологічного благополуччя особистості за визначеними методиками.

Список літератури

1. Бенко Е. В. Обзор зарубежных публикаций, посвященных исследованию благорапoлучия. *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. *Серия психология*. 2015. Том 8, № 2. С.5-13.

2. Водяха С. А. Современные концепции психологического благополучия. *Дискуссии*. *Серия. Психологические науки*, 2012. № 3. С. 132-138.

3. Бредберн Н. *Как правильно задавать вопросы*. *Введение в проектирование массовых исследований*. Москва: «Фонд общественное мнение», 2002. 382 с.

4. Рифф К. *Шкала психологического плагополучия* / адаптированная Т. Д. Шевельковой, П. П. Фесенко. Москва: Прогресс, 2005.

5. Аргайл М. *Психология счастья.* Москва: Прогресс, 1990. С. 336.

6. Шамионов Р. М. Психология субъективного благополучия людей. *Мир психологии,* 2012. № 2. С. 143-148.

7. Володарська Н. Д. Почуття благополуччя у контексті психології цінностей особистості. *Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.* Том VI: *Психологія обдарованості.* Вип. 15. Київ, 2019. С. 145-155.

8. Сердюк Л. З. Структура та функція психологічного благополуччя особистості. *Актуальні проблеми психології*, 2017. № 17 (5). С. 124-133.

9. Пучкова Г. Л. *Субъективное благополучие как фактор самоактуализации личности*: автореф. дисс. … канд. психол. наук. Хабаровск, 2003. 17 с.

10. Кон И. С. *Психология юношеского возраста*. Москва, 2013. 176 с.

11. Эммонс Р. *Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности* / Пер. с англ.: под. ред. Д. А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2004. 416 с.

12. Чиксентмихайи М. *Поток: психология оптимального переживания* Москва: «Смысл», 2011. 98 с.

13. Володарська Н. Д. Психокорекційна методика відновлення почуття благополуччя особистості в кризових ситуаціях. *Матеріали доповідей ІІ Всеукраїнської конференції з міжнародною участю «Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми»* (Київ, 21 березня 2019 р.). Київ, 2019. С. 19-27. Міжнародна видавнича платформа: https://fdotadotr.wordpress.com FUNDAMENTAL AND APPLIED RESEARCHES IN PRACTICE OF LEADING SCIENTIFIC SCHOOLS. ISSN 2313-7525

Врочинська Людмила Ігорівна, *м. Кременець*
ORCID 0000-0002-4504-7270

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті розкрито сутність поняття «професійна компетентність вихователя закладу дошкільної освіти», окреслено основні аспекти її формування в майбутніх фахівців у процесі вивчення дошкільної педагогіки. Акцентовано увагу на необхідності змін відповідно до вимог сьогодення.

The article reveals the essence of the concept of "professional competence of a preschool teacher", it outlines the main aspects of its formation in future professionals in the process of studying preschool pedagogy. Attention is drawn to the need for change in accordance with the current requirements.

Інтеграція України у європейську спільноту зумовила реформування сфери освіти, зокрема дошкільної. Оскільки дошкільна освіта визначена вітчизняним законодавством первинною ланкою системи освіти, тим фундаментом, який є основою всебічного розвитку особистості, то важливого значення набуває підготовка фахівців для сфери дошкільної освіти. Інтенсивне впровадження інноваційних технологій і методів роботи з дітьми дошкільного віку вимагає високої професійної компетентності вихователів.

Мета статті полягає в окресленні сутності поняття «професійна компетентність вихователя закладу дошкільної освіти» та основних аспектів її формування в процесі вивчення дошкільної педагогіки.

Проблема формування професійної компетентності вихователів дітей

дошкільного віку в закладах вищої освіти знайшла своє відображення у наукових дослідженнях в галузі дошкільної освіти (Л. Артемова, Г. Бєлєнька, О. Богініч, Н. Гавриш, К. Крутій, Л. Машкіна, Т. Поніманська та ін.). Науковцями розкрито зміст, методи, форми, ефективні технології формування професійної компетентності. Поняття «професійна компетентність вихователя закладу дошкільної освіти» трактується як здатність виконувати професійні завдання діяльності на основі фахових знань, що інтегруються з розвитком особистісних професійно значущих якостей, серед яких провідними є любов до дітей, що поєднується з вимогливістю, емпатія та комунікативність [1, с. 115].

Ми згідні з думкою дослідників, що важливим аспектом у формуванні професійної компетентності майбутнього вихователя дітей дошкільного віку є освітній процес закладу вищої освіти, правильно підібраний і чіткий зміст освітньої діяльності, який поєднує теоретичну підготовку із практичною, використовуючи ефективні методи і прийоми навчання [3].

Курс «Дошкільна педагогіка» є синтезом теорії і практики дошкільної освіти. Теоретична частина досліджує, обґрунтовує закони виховання, навчання і розвитку дитини, а практична – забезпечує організацію цих процесів на практиці. Гармонійна взаємодія, взаємозбагачення теоретичного та практичного аспектів є передумовою ефективної роботи всіх ланок дошкільного виховання.

Вивчення навчальної дисципліни передбачено навчальним планом підготовки фахівців за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти спеціальності 012 «Дошкільна освіта» на I курсі у II семестрі, в ряді перших фахових дисциплін, де здобувач вищої освіти отримує основи професійної компетентності. Метою освітнього компоненту є формування у здобувачів вищої освіти професійної компетентності щодо актуалізації та впровадження в практику сучасного дошкільного виховання позитивного досвіду педагогів минулого, забезпечення основної теоретичної і практичної педагогічної підготовки до виконання кваліфікаційних обов’язків вихователя закладу дошкільної освіти.

Структура дисципліни передбачає поетапне оволодіння здобувачами

вищої освіти навчальними модулями. Так, модуль «Історія дошкільної педагогіки» спрямований на розуміння історії й закономірностей розвитку дошкільної освіти, педагогічних систем минулого та творче трансформування їхнього потенціалу в сучасний освітній простір закладу дошкільної освіти. Модуль «Педагогіка дошкільна» передбачає ознайомлення майбутніх вихователів з основними положеннями, змістом, формами, методами роботи з дітьми раннього та дошкільного віку, особливостями організації, планування та реалізації освітнього процесу в умовах закладу дошкільної освіти, облаштування предметно-ігрового середовища у різних вікових групах, шляхами забезпечення гуманізації освітнього процесу в ЗДО, наступності в роботі закладу дошкільної освіти та початкової школи, формами співпраці із сім'ями дошкільників щодо забезпечення єдності у виховному процесі.

Викладання дошкільної педагогіки передбачає логічне поєднання лекційних, семінарських, практичних та лабораторних занять із використанням традиційних та інноваційних методів навчання. Особливо акцентується увага на практичні та лабораторні заняття, де надається можливість використовувати теоретичні знання на практиці.

Однак впровадження нового Галузевого стандарту вищої освіти України для першого (бакалаврського) рівня спеціальності 012 «Дошкільна освіта» (2019 р.) потребує від сучасних вихователів закладів дошкільної освіти нових фахових умінь, що передбачають здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання, які характеризуються комплексністю та невизначеністю умов із застосовуванням теорії і методики дошкільної освіти [4]. Це обумовлює необхідність перегляду та доповнення змісту навчального курсу «Дошкільна педагогіка» з метою підготовки майбутніх фахівців до практичної реалізації завдань дошкільної освіти в сучасних умовах.

Список літератури

1. Бєлєнька Г. В. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в умовах університетської освіти. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер. Психолого-педагогічні науки*, 2012. № 4. С. 114-119.

2. Журенко Л. О. Формування професійної компетентності майбутнього вихователя

дошкільного закладу в педагогічному університеті. *Вища і середня школа в умовах сучасних викликів: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (17 трав. 2016 р.).* Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків: Смугаста типографія, 2016. С. 150-154.

3. Машкіна Л. Формування фахової компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в освітньому процесі закладів вищої освіти. *Молодь і ринок,* 2019. № 2 (168). С. 80-84. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2019_1_18.

4. *Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень*, галузь знань 01 – «Освіта/Педагогіка», спеціальність 012 – «Дошкільна освіта». Київ, 2019.

Гавриш Наталія Василівна, *м. Київ*
ORCID 0000-0002-9254-558
Піроженко Тамара Олександрівна, *м. Київ*
ORCID 0000-0001-9822-4819
Рогозянський Олексій Сергійович, *м. Київ*
ORCID 0000-0002-9554-8583
Хартман Олена Юріївна, *м. Київ*
ORCID 0000-0002-3380-4836

ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКС «ВПЕВНЕНИЙ СТАРТ» ЯК ОСВІТНЯ СИСТЕМА

Прикладом успішного програмотворення в сучасній освітній ситуації є поява освітньої програми для дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» як стрижньового елементу цілісного програмно-методичного комплексу. У статті викладено аргументи на користь визнання означеного програмно-методичного комплексу як цілісної освітньої системи, яка має методологічне підґрунтя, представлене сукупністю наукових підходів і принципів; характеризується інноваційністю методичного супроводу освітнього процесу, спрямованого на реалізацію освітньої програми «Впевнений старт».

The example of successful making learning program in the modern educational situation is the appearance of a program for preschool 6-7 years old children "The confident start" as a core element of a holistic program-methodical complex. The article presents the arguments in favour in the confer this program-methodological complex as complete of the educational system, which has a methodological basis, represented by a set of scientific approaches and principles; characterized by the innovative methodological support of the educational process directed at the implementation of the educational program "The confident start".

Реформування та модернізація в системі дошкільної освіти України активізували процес програмотворчості, адже задекларовані в нормативно-правових державних документах високі освітні цілі мають декомпозуватися саме в програмах, а потім утілитися в певній освітній моделі, конкретному освітньому процесі.

Взятий загальний курс на гуманізацію освіти, утвердження

дитиноцентризму, пріоритети особистісного зростання дитини перед її научінням загострили потребу в появі нового покоління програм. Відповіддю на цей виклик стала поява програми передшкільної освіти та програмно-методичного комплексу «Впевнений старт». Про вчасність і відповідність освітнім пріоритетам свідчить його суголосність вимірам Базового компоненту дошкільної освіти та положенням концепції освітньої реформи «Нова українська школа». Інноваційність і прогресивність підходів до організації змісту, процесу його реалізації у різних видах специфічно дитячих видів активності, цілісність і цільність дають змогу стверджувати, що програмно-методичний комплекс «Впевнений старт» має всі ознаки інноваційної освітньої системи.

Мета статті полягає в намаганні представити освітню філософію «Впевненого старту», його структурні компоненти, специфіку організації життєдіяльності дітей, спрямовану на реалізацію програмних завдань та аргументувати заявку на визнання програмно-методичного комплексу «Впевнений старт» освітньою системою.

Щоб вчасно реагувати на сучасні соціокультурні запити суспільства, збагачувати досвід культури життєдіяльності та знання дитини необхідною якісною інформацією, допомагати їй реалізувати свій природний потенціал, орієнтуватися на загальнолюдські й національні цінності, - програма повинна мати міцне методологічне підґрунтя, що спирається на цінності, відповідні гуманістичній парадигмі освіти. Серед них: повага до дитини; пріоритет щасливого проживання дитиною сьогодення, що є передумовою її повноцінного подальшого життя; визнання самоцінності дошкільного дитинства, його особливої ролі в розвитку особистості; збереження дитячої субкультури [7; 8]. Це забезпечить створення сприятливих умов для становлення якостей психологічної зрілості дошкільника та базових характеристик особистості як досягнення головного результату передшкільної освіти.

Конкретизуємо розуміння категорії «дошкільна зрілість», що є важливим

для визначення змістової спрямованості й націленості нашого програмно-методичного комплексу. Дошкільна зрілість визначається сформованістю фізіологічних якостей та психічних процесів дитини: *фізіологічних*, що забезпечують більш досконалу моторику складних рухів, витривалість, розвиток силових якостей, спритність у руховій діяльності, орієнтацію в просторі та вдосконалення дрібної моторики; *емоційних*, що надають дитині можливість виявити свій стан, настрій, розвинути та проявити пізнавальні, етичні та естетичні емоції; *когнітивних* процесів, що надають дитині можливість пізнавати світ та бути активним суб'єктом пізнання (функціонування всіх когнітивних процесів сприймання, уваги, пам'яті, мислення, мовлення, уяви); *вольових* процесів, що надають дитині якісно нову можливість довільної регуляції поведінки та діяльності та характеризують новий етап розвитку психічних процесів – довільність [7; 9].

Розвиненість та зрілість (сформованість) названих вище психічних процесів надає дитині якісно нові можливості прояву свого «Я» у всіх видах діяльності. Оскільки психологічно зріла дитина може діяти не тільки за зразком, але й творчо. Творчий рівень будь-якої діяльності демонструє особистісний рівень розвитку дитини, що спрямовує нові завдання її розвитку – самостійне та гармонійне поєднання рушійних сил активності («Хочу»), пошук потрібних можливостей – знань, умінь та навичок («Можу») – та особистісних механізмів регуляції поведінки для досягнення мети («Буду»). Творча активність дитини у всіх специфічно дитячих видах діяльності сприяє формуванню особистісних якостей дитини – від елементарних уявлень та позитивного ставлення до свого внутрішнього світу: думок, почуттів, мрій, бажань, мотивів, планів, ідеалів, цілей, прагнень до становлення основ її світогляду і розвиненості її свідомості (пізнавальної активності, емоційної сприйнятливості, позитивної налаштованості дій, думок, оптимістичними переживаннями, реалістичними намірами). Сформованість самосвідомості (ідентифікація себе зі своїм «Я»; адекватна самооцінка; домагання визнання іншими її чеснот; уміння співвідносити «хочу», «можу», «буду»; здатність

уявляти себе в минулому, теперішньому, майбутньому часі; орієнтування в своїх основних правах і обов'язках) – характеризує ступінь психологічної зрілості дошкільника [8; 9].

Якісний розвиток всіх психологічних досягнень дитини, що характеризується у комплексному визначенні «дошкільна зрілість» передбачає здатність дитини проявити особистісну активність у всіх специфічно дитячих видах діяльності: грі, пізнавальній, художньо-образній (малювання, ліплення, аплікація, конструювання, спів, слухання музики, хореографічні рухи, танці, інсценізація), як на репродуктивному (за зразком), так і на творчому рівнях.

Методологічне підґрунтя освітньої системи «Впевнений старт» забезпечується сукупним застосуванням наукових підходів (системного, особистісно зорієнтованого, компетентнісного, діяльнісного) та принципів (крім загальнонаукових, принципу інтеграції змісту й видів діяльності, діалогового формату освітнього процесу; партнерства; пріоритету взаємодії, що підтримує й мотивує; командної співпраці, головною цінністю якої є залученість кожного до спільних справ, а не досягнення; активізації власних знань, умінь, навичок кожної дитини, оскільки спільні досягнення є результатом включеності і досвіду кожного у процесі; принципу часткового делегування дітям певних повноважень для формування соціальної впевненості та укріплення ровесницьких стосунків та інших; забезпечення психоемоційного комфорту та пізнавальної мотивації тощо).

Системність програмно-методичного комплексу забезпечується цілісністю й цільністю його складників (програми, елементів навчально-методичного супроводу освітнього процесу, сукупною єдністю зусиль всіх учасників (дітей, педагогів, батьків, управлінців) та націленістю на створення умов щасливого проживання дітьми свого дитинства [1-3; 6].

Базовими для реалізації програми є діяльнісний, інтегрований і компетентнісний підходи.

Формування особистісного потенціалу має відбуватися в характерних для дошкільного віку видах діяльності – комунікативній, пізнавальній,

дослідницько-пошуковій, ігровій, художньо-естетичній, руховій, господарсько-побутовій, якій наповнюють зміст й організацію кожного дня та надають можливості для самореалізації, самовираження кожному з учасників освітнього процесу. Діяльнісний підхід до організації освітнього процесу є наріжним для забезпечення прояву активності особистості дитини (Л. Виготський, В. Давидов, Л. Занков, О. Леонтьєв, Н. Тализіна та ін.).

Інтегрований підхід до організації змісту та процесу дошкільної освіти забезпечує формування цілісної реалістичної картини світу дитини, основ світогляду (Д. Ельконін, В. Давидов, Л. Занков, Н. Гавриш, І. Кіндрат, С. Якименко та ін.).

Програму побудовано також з урахуванням компетентнісного підходу, тож вона визначає ключові компетентності і здатності, на які зроблено акцент в освітній роботі з дітьми (І. Бех, В. Луговий, О. Пометун, О. Савченко, В. Химинець та ін.). Такий підхід означає зміщення акценту з накопичення знань, умінь, навичок на здатність і здібність дитини застосовувати знання різноманітних ситуаціях буття. Компетентнісний підхід до організації освітнього процесу передбачає пріоритет досвіду дитини у всіх специфічно дитячих видах діяльності (руховій, образотворчій, ігровій, пізнавально-дослідницькій, господарчо-побутовій) та формування різних компетенцій, в яких збалансовано бажання, інтереси, намірі з набутими знаннями, уміннями, навичками та здатністю особистості регулювати свою поведінку й діяльність.

В основу освітньої роботи покладено компетентнісну модель 4К, що об’єднує: комунікацію, командну роботу, креативність та критичне мислення. Ця модель збагачена в освітній системі «Впевнений старт» п’ятою К – як культура, що визначає рівень кожної з названих компетентностей: культура спілкування, культура мислення, культура як привласнення надбань національних надбань і людства в цілому. Ці компетентності реалізуються за допомогою засобів і способів різних видів дитячої діяльності, що інтегруються залежно від теми та характеру проекту як основної форми здійснення освітнього процесу.

Серед механізмів формування особистісного потенціалу старшого дошкільника, згідно філософії «Впевненого старту», – довіра, мотивація, свобода вибору, осмислений характер дій та прийняття рішень усіх суб'єктів освітнього процесу. Взаємне відчуття довіри між дорослими і дітьми забезпечує щоденну практику вмотивованого активного включення у різноманітні освітні ситуації, сприяє формуванню відповідальної самостійності. Надання дітям свободи вибору *змісту* (що я планую зробити) /*способу* (як я хочу і можу це зробити), *засобів* (що допоможе мені реалізувати задумане), /*формату* (з ким і де я хочу діяти)/ – пробуджує стійкий інтерес, спрямованість діяльності, осмисленість дій. Саме такий характер діяльності є максимально сприятливим для особистісного зростання дитини.

В основу взаємодії усіх суб'єктів освітнього процесу покладено принцип партнерства, що передбачає шанобливе ставлення до старших і повагу й довіру до молодших. Гуманістична спрямованість та рівень організації вільної, творчо забарвленої, культурно збагаченої в ім'я людини освіти – це питання кожного громадянина, тому так важливо об'єднувати наші зусилля у рішенні важливої проблеми суспільства – розвитку відповідальної та творчої особистості. В зв'язку з цим слушно підкреслити базові поняття гуманно-особистісної педагогіки, втіленням якої є варіант освітньої системи «Впевнений старт», в якої відроджується сутність духовного розвитку і становлення підростаючої людини. Лише на ґрунті духовності та моральності повинно базуватись засвоєння дитиною будь-яких знань і умінь. Творча особистість характеризується такими рисами, як самостійність оцінок та суджень, відкритість розуму до нового, готовність та конструктивна активність до вирішення проблем, які постають в житті, розвинені етичні почуття любові та добра, сформованість естетичних потреб і прагнення до краси.

Саме таку дитину ми хочемо бачити як результат педагогічних зусиль, саме такі очікування висловлюють батьки до освітянської галузі, саме в цьому напрямку науково-педагогічна громада намагається зробити все можливе для того, щоб зберегти найкращі здобутки в освітянської галузі та утвердити

позитивні надбання сучасних інновацій.

Реалізація освітньої системи «Впевнений старт» передбачає особливий формат організації групової взаємодії дорослих і дітей (робота в парах, трійках, четвірках, командах, разом), що забезпечує зацікавлений конструктивний діалог між усіма учасниками процесу, свідоме прийняття освітніх завдань та творчий характер їх виконання з виявленням дітьми своєї активної позиції.

Програмно-методичний комплекс «Впевнений старт» враховує інтереси всіх учасників освітнього процесу – дітей, батьків і педагогів і цілеспрямовано супроводжує їх дії за допомогою спеціально розроблених посібників документації: програми передшкільної освіти, книги вихователя, книги дошкільника у сукупності з альбомами художньо-творчої діяльності, книги для батьків, хрестоматії літературних творів з методикою викладання «Книга щодня», інформаційної підтримки на платформі «Впевненого старту».

Освітня програма зорієнтована на державну політику в галузі освіти, враховує стратегічний курс розвитку освіти в цілому, суголосна завданням Концепції Нової української школи. Концептуальні засади та змістове наповнення програми узгоджені з пріоритетами загальнолюдських цінностей.

Мета освітньої програми для дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт полягає у збагаченні досвіду взаємодії дитини старшого дошкільного віку з природним та соціальним оточенням через організацію специфічно дитячих видів діяльності, які формують відповідні життєві компетентності та якості психологічної зрілості. Успіх впровадження програми забезпечується дотриманням низки умов: якщо провідним засобом буде виступає діяльність як чинник розвитку і саморозвитку дитини; якщо забезпечується баланс виховання в родині і дошкільному закладі; в повному інформаційному дні кожен з учасників освітнього процесу має право вибору рівня, форм, методів, простору, завдань. Стрижнем пропонованої інновації є гармонізація внутрішнього психічного життя дитини завдяки організації культури життєдіяльності. Для цього прогнозуються виховні ситуації розвитку дитини, в яких інтегрується зміст (функції виховної діяльності педагога),

методи (засоби виконання функцій) та критерії якості (показники психолого-педагогічної діагностики розвитку дитини), що застосовує педагог. Таке проектування системи індивідуально-розвивальної взаємодії здобуває обриси моделі цілісної освітньої системи «Впевнений старт», в якої запропонована система методів навчання характеризується з погляду реальної взаємодії педагога з вихованцями на відміну від загальної класифікації педагогічних методів, що побудована на дидактичних ознаках методів навчання (наочні, словесні, практичні методи).

Планово-звітна документація вихователя у вигляді книги вихователя, що містить перспективне і календарне планування за блочно-тематичним принципом, має численні переваги у використанні, пов'язані з економією часу, зручністю, багатющими можливостями для вияву творчості, результатоорієнтованістю освітньої роботи.

Навчальний посібник «Книга дошкільника» містить зміст освітніх завдань, який націлюється на формування вмінь використовувати знання в життєвих ситуаціях, а не на розвитку пам'яті. Зміст завдань узгоджується з плануванням організації життєдіяльності дітей, що забезпечує цілісність комплексу. Надзвичайного значення мають методичні рекомендації для батьків вихованців, що дає їм можливість займати активну позицію в житті дітей, освітньому процесі.

Таким чином, наведені у статті аргументи дають змогу стверджувати, що програмно-методичний комплекс «Впевнений старт», дійсно, має всі характеристики інноваційної освітньої системи. З позиції системного підходу до оцінки сучасного рівня інноваційної освіти, досвід розробки та впровадження програмно-методичного комплексу «Впевнений старт» дозволяє стверджувати таке.

Інноваційна освіта – це процес і результат такої освітньої діяльності, яка стимулює і проектує новий тип відносин як окремої людини, так і суспільства в цілому. Призначення (мета) інноваційної практики освітньої системи «Впевнений старт» – забезпечення наступності та змін у соціокультурному

просторі життя всіх його учасників (вихованців, батьків, педагогів, психологів). Характер інноваційної освітньої системи – продуктивний, творчий. Зміст – гуманізований, структурований за освітніми галузями, інтегрований за новими і традиційними навчальними програмами. Організація освітнього процесу – діяльнісний формат взаємодії дорослих та дітей, орієнтований на різнобічну і творчу реалізацію потенціалу особистості.

Відтак окремий заклад дошкільної освіти, впроваджуючи особистісну інноваційну освітню політику, безпосередньо впливає на внутрішню культуру оточення, і в цілому на освітянську галузь, оскільки ці зміни ведуть до покращення всієї системи.

Список літератури

1. Гавриш Н., Піроженко Т., Хартман О., Рагозянський О., Панасюк Т. Важливо стартувати впевнено. *Дошкільне виховання*, 2017. № 9. С. 4-9.
2. *Впевнений старт: книга вихователя: методичний посібник*. В 3-частинах. Ч.1 / Авт. кол: Гавриш Н., Піроженко Т., Брежнєва О., Кіндрат І., Корнєєва О., Рагозіна В., Рагозянський О., Хартман О.; наук. ред. Т. Піроженко; заг. ред. О. Хартман. Київ: Українська академія дитинства, 2017. 112 с.
3. *Впевнений старт: книга вихователя: методичний посібник*. В 3-х частинах. Ч.3. // Н. Гавриш, О. Брежнєва, І. Кіндрат, О. Корнєєва, В. Рагозіна, О. Стаєнна, О. Хартман. За заг. ред. Т. Піроженко. Київ: Українська академія дитинства, 2018. 143 с.
4. Книга щодня: хрестоматія літературно-художніх творів з методикою їх використання // укл. і автори Наталя Гавриш, Інна Кіндрат, Олена Хартман. Київ: Українська академія дитинства, 2018. 320 с.
5. Гавриш Н., Крутій К. Новий закон України «Про освіту». Які зміни очікують на дошкілля? *Дошкільне виховання,* 2017. № 11. С. 2-7.
6. Освітня програма «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку / Авт. кол.: Н. Гавриш, Т. Панасюк, Т. Піроженко, О. Рагозянський, О. Хартман, А. Шевчук. Київ: ТОВ «Українська академія дитинства», 2017. 80 с.
7. Піроженко Т. О. *Особистість дошкільника: перспективи розвитку.* Науково-методичний посібник. Серія «Дитина замовляє розвиток». Тернопіль: Мандрівець, 2010. 140 с.
8. Піроженко Т. О. Чому гальмує дошкільна зрілість. *Спеціалізований журнал «Вихователь-методист дошкільного закладу»,* 2012. №8. С. 9-19
9. Реалії вибору соціально значущих цнностей: посібник / Т. О. Піроженко, Л. І. Соловйова, І. І. Карабаєва [та ін.]; за ред. Т. О. Піроженко. Київ: Видавничий дім «Слово», 2017. 64 с.

Гавриш Наталія Василівна, *м. Київ*
ORCID 0000-0002-9254-558
Рейпольська Ольга Дмитрівна*, м. Київ*
ORCID 0000-0002-5524-7110

ПРО ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГІВ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ МІЖ ДОШКІЛЬНОЮ ТА ПОЧАТКОВОЮ ОСВІТОЮ В СИТУАЦІЇ ЇХ РЕФОРМУВАННЯ

Стаття присвячена проблемі забезпечення наступності в контексті завдань Нової Української Школи. У фокусі уваги – вивчення готовності вихователів, методистів, управлінців до побудови освітнього процесу в ситуації реформування і модернізації змісту дошкільної освіти. У статті відображено окремі результати проведеного локального дослідження та пов'язані з цим розміркування. Основний висновок, якого доходять автори статті – лише за умов об'єднання зусиль всіх суб'єктів системи дошкільної освіти можна забезпечити успішність у наступності між першими двома ланками освіти.

The article is devoted to the problem of ensuring continuity in the context of the tasks of the New Ukrainian School. The focus of attention is the study of the readiness of educators, methodologists, managers to build an educational process in the situation of reforming and modernizing the content of preschool education. The article reflects the individual findings of a local study and related considerations. The main conclusion reached by the authors of the article is that only if all the subjects of the preschool education system are combined, can we succeed in the continuity between the first two links of education.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що зміни у сфері освіти продиктовані сучасними тенденціями розвитку суспільства і вимагають принципових змін у методології, теорії та практиці освітнього процесу. Відповідно до філософії НУШ освіта розуміється як широка багатофункціональна соціальна сфера з високою місією та функціями – здоров'язбереження, культуротворчості, досягнення високих освітніх результатів учнів, їх соціального захисту, забезпечення соціальної стабільності. Успішність реформ НУШ значною мірою залежить від відповідності результатів дошкільної освіти вимогам наступної освітньої ланки. Оновлений інтегрований зміст передшкільної освіти в контексті завдань Нової української школи потребує таких моделей освітнього процесу (занятійна, проєктна, середовищна та інші), що будуються на принципах пріоритету досвіду над інформуванням, партнерської взаємодії, активізації власних зусиль, особистісної включеності кожної дитини, діалогового формату освітнього

процесу тощо. Таким чином, реформа НУШ вимагає модернізації змісту та процесу дошкільної освіти як попередньої сходинки цілісної системи освіти. Адже переорієнтація з *предметного змісту* освіти на розвиток, *саморозвиток особистості*, формування її активної життєвої позиції, забезпечення її життєздатності та свободоспроможності стає можливою не в результаті простого оновлення (тільки щоб не так, як вчора), а кардинальних змін у підходах, стандартах освіти, організації життєдіяльності дітей, позиціях того, хто навчається, і того, хто навчає; виборі методів навчання.

Специфіка освітньої діяльності в умовах реформ вимагає оновлення змісту фахової підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти і перепідготовки, перезавантаження працюючих педагогів відповідно до заявлених професійних та особистісних цінностей. З метою оцінити рівень готовності вихователів було проведено локальне дослідження. Представлення результатів проведеного дослідження та міркування становило *мету* цієї статті.

Попередньо з результатів опитування педагогів дошкільної освіти виявлено, що значне їх число прагне прогресивних змін, усвідомлює їх необхідність, проте є низка об’єктивних і суб’єктивних причин, які гальмують процеси оновлення.

Згідно з методологією Базового компоненту дошкільної освіти, яка суголосна ідеям Концепції НУШ, ключовим принципом визнано дитиноцентризм, наголошення на самоцінності дитинства, пріоритеті особистісного над предметно орієнтованим підходом. Виходячи з цих положень, вихователь має зосередити увагу на принципово іншій, ніж у знаннєвій парадигмі, організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Серед основних характеристик нової освітньої моделі: гнучка організація життєдіяльності, що забезпечує право кожної дитини на свій темп розвитку, прояв індивідуальності; відмова від формалізації та зарегламентованості; орієнтованість на процес, а не лише на результат; пріоритет особистісних досягнень дитини попри ЗУНи; пріоритет методів стимулювання природної активності, ініціативи, інтересів дітей; партнерська

позиція педагога. Ці прогресивні ідеї завдяки їх системному і послідовному викладі у педагогічній пресі протягом останніх десяти років спричинили істотні кроки в напрямі переорієнтації діяльності ЗДО на особистісно-орієнтовану модель освітнього процесу.

Професійні цінності прогресивно налаштованих педагогів відповідають загальнолюдським цінностям і полягають у збереженні й розвитку суб'єктності дошкільника, створенні сприятливих умов для забезпечення його свободо спроможності як здатності у будь-яких ситуаціях буття діяти у відповідності зі сформованою системою цінностей самостійно і відповідально. Але число таких вихователів надзвичайно мале. Адже для відстоювання означеної позиції необхідно мати неабияку сміливість і переконаність у власній правоті.

Сьогодні в закладах дошкільної освіти продовжує домінувати заняттєва модель організації освітнього процесу, хоча вона і набула певних змістових і процесуальних змін. На нашу думку, паралельно може і навіть має існувати інша, нетрадиційна *собуттєва* (від слова бути *тут* і *зараз*, бути *разом*) форма організації життєдіяльності, смисли якої задаються спільним буттям дітей і дорослих у розвивальному просторі закладу дошкільної освіти, змістовним проживанням кожного конкретного дня, будь-якої події.

Проведене опитування вихователів засвідчило, що 16,7 % з них прагнуть творчої свободи, надання самостійності в організації освітнього процесу в групі. Їхню професійну налаштованість характеризує високий рівень соціальної відповідальності перед суспільством і дітьми, їх майбутнім. Вони готові обстоювати свою позицію. Про це свідчать такі відповіді: «Вихователю необхідно надати більше самостійності в роботі. Кожен педагог, виходячи із свого досвіду, краще знає, що йому необхідно робити»; «Професія вихователя передбачає творчість, а не лише виконання інструкцій, тому що самі діти кожної хвилини інші і вимагають гнучкості у підходах до них». Зловживання жорстким контролем за діяльністю вихователя, заорганізованість освітнього процесу, на думку більшості вихователів, мінімізує можливості забезпечення як власних реальних досягнень так і дітей. Проілюструємо сказане такими

висловлюваннями: «Контроль ставить педагогів дошкільного закладу в жорсткі рамки, не дає можливості виявити творчість та ініціативу»; «Безкінечні фронтальні перевірки підривають сили педагога, його психічне здоров'я, стомлюють дітей»; «Контроль примушує проводити лише «показові» заняття, як спектаклі, де діти і вихователі цілий місяць заучують все для заняття замість інших видів діяльності, більш цікавих для дітей», «Смішно вихователям з великим педагогічним стажем займатися зайвою писаниною. Краще вивчити з дітьми додатково вірш».

Водночас, нас здивував той факт, що значна кількість (43,4 %) грамотних, досвідчених вихователів, здатних до творчості, результативних – вперто прагнуть чітких методичних рекомендацій та вказівок, вимагають на курсах підвищення кваліфікації та методичних семінарах конкретних розробок, конспектів, інструкцій щодо організації освітнього процесу. З одного боку, зрозуміло, що вони (вказівки і розробки) досвідченим вихователям вже не потрібні. Тоді для чого ж вони? Можливо, для ідеї, яка підштовхне до власної творчості? У окремих випадках так і є. Проте у більшості – виявляється для певною мірою психологічного захисту від методичного свавілля та авторитаризму керівників, органів інспекції та контролю, які вважають за право вимагати від вихователя роботи за його (керівника, інспектора) баченням.

Це характерне і для питань організації навчальної діяльності, і керівництва ігровою діяльністю дітей, і навіть оформлення групового приміщення. На спробу відстояти свої права: «Я живу в цій групі, я тут господарка, і маю право вирішувати, як краще для моєї групи», керівник відповідає: «Господарка тут я. Твоє завдання підкорятися. Слухати і виконувати доручення». Тоді якої ж свободи думки, особистісного ставлення, відповідальності за такого підходу можна чекати від педагога?!

Більшість керівників закладів дошкільної освіти скаржаться, мовляв, від вихователів, особливо молодих, не дочекаєшся ініціативи і творчості, приходиться їх постійно підштовхувати, спонукати, ніякої соціальної відповідальності і самостійності. Проте самостійність і відповідальність

ключові якості особистості виховуються довго і лише у сприятливих умовах довіри і віри у здібності. Щоб вони виникли, треба забезпечити набуття вихователем суб'єктності, зробити його рівноправним партнером, відповідальним за спільний результат, а не лише підконтрольним виконавцем конкретних завдань і доручень. Педагогічний колектив має стати командою, яку об'єднує спільна мета, прийнята кожним, а не тільки та, що надана зверху. Тоді кожен член колективу, який бере участь у спільному цілепокладанні (підкреслимо, не присутній, а свідомо приймає спільну ціль, як свою також), буде відчувати відповідальність за загальний результат. Стосунки керівника з підлеглими у форматі «Я і безголоса річ» породжують абсолютну залежність і безотказність останнього; жорстку регламентацію дій, яку легко проконтролювати, але яка не відповідає задекларованим цілям і цінностям. Водночас і керівників закладів дошкільної освіти не можна повною мірою вважати ретроградами, оскільки вони також є залежними від Букви інструкції чи системи цінностей та уявлень вищестоящих органів інспекції та контролю. Прогресивна перебудова в системі дошкільної освіти можлива лише за умови комплексних змін відповідно всіх суб'єктів системи: науковців, які досліджують проблеми дошкілля; викладачів вишів, які здійснюють фахову підготовку майбутніх педагогів дошкільної освіти; органів інспекції і контролю, організаторів дошкільної освіти в регіонах, керівників закладів дошкільної освіти, які забезпечують умови на різних рівнях освітньої системи, вихователів, які взаємодіють з дітьми в освітньому процесі, батьків вихованців.

Наступним кроком нашого дослідження стало визначення рівня усвідомлення вихователями сутності змін у роботі закладів дошкільної освіти в умовах реформування початкової освіти згідно з Концепцією Нової української школи. Аналіз результатів опитування засвідчив, що, на жаль, серед вихователів немало (10,1 %) таких, які не очікують ніяких змін, оскільки вони не прагнуть особливо розібратися в них. Їхні відповіді відрізняються невизначеністю формулювань, байдужістю, відсутністю власних смислів у своїй професійній діяльності: «Потрібна систематизація» (чого?); «Треба менше

писати» (не зрозуміло, про що йдеться); «Хочеться чогось нового, нових підходів» (до чого і для чого?), «Потрібні цікаві авторські програми» (щоб завтра не так, як вчора? Чи для чого?); «Покращення в роботі вихователя»; «Систематизації матеріалу» (якого?).

На нашу думку, професійний рівень цієї групи вихователів, яких не звільняють лише тому, що нерідко замінити їх ніким, свідчить про слабку вмотивованість, відсутність інтересу, низький рівень професійної обізнаності певної групи. Виявлена нерівнозначність в умотивованості, рівні професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти засвідчує потребу в диференційованому, принаймні дворівневому підході щодо вимог до ведення документації, надання педагогам професійних свобод: скороченого обсягу документації, поширеної свободи в чітко окреслених межах дозволеного – для вихователів-майстрів та чітких настанов, вказівок, жорсткого контролю, адресної, майже індивідуальної методичної допомоги – для іншої категорії вихователів. Переконані, що виявлена нерівнозначність створює значні ризики в забезпеченні якості дошкільної освіти, налагодженні наступності перших двох освітніх ланок і потребує комплексних, злагоджених дій всіх суб’єктів дошкільної освіти. Особливого значення в цій ситуації набуває реформування системи професійної підготовки та перепідготовки фахівців дошкільної галузі.

Нова генерація педагогів дошкільної освіти має бути готовою до побудови освітнього простору в закладі дошкільної освіти, суголосного з цінностями гуманістичної філософії та педагогіки. Це передбачає не лише сформованість гуманістичних цінностей у майбутніх вихователів, їхньої особистісної зрілості, широкого світогляду, високого рівня освіченості, а й практичну вмілість створювати відповідне означеним цінностям освітнє середовище, будувати взаємини з вихованцями на засадах партнерства, здатність до розуміння себе та Іншого, розуміння конкретної ситуації буття. Заявлені гуманістичні цінності освіти, ідеї особистісно зорієнтованої педагогіки, технології психолого-педагогічної підтримки, гуманної педагогіки, педагогіки розуміння та партнерства мають складати підґрунтя професійної

підготовки майбутніх педагогічних працівників закладів дошкільної освіти. Сучасна дошкільна освіта вимагає розвинених рефлексивних умінь вихователя, які мають бути сформовані вже на етапі університетської підготовки та проявлятися в орієнтації на вікові та індивідуальні особливості розвитку дітей, організаційні та змістові характеристики освітнього процесу в різних групах дошкільного закладу. Необхідно консолідувати зусилля для відповідного коригування навчальних планів професійної підготовки фахівців закладів дошкільної освіти.

Успішна професійна діяльність сучасного педагога неможлива без здатності швидко орієнтуватися у величезному інформаційному потоці, без активного використання ІКТ-технологій. Професійне документ ведення має бути оптимізованим для максимально ефективної організації педагогічної праці.

В умовах безперервної освіти педагогічним працівникам дошкільної освіти потрібна постійна підтримка працівників системи післядипломної педагогічної освіти, яка має бути реформована і за змістом, і за формально-процесуальними характеристиками, демонополізована й урізноманітнена за формами її здобуття. Потребує відновлення практика наставництва як механізму підтримки молодих педагогів в умовах закладу дошкільної освіти. Також очевидна доцільність оптимального врахування досвіду, навичок вихователів в оформленні педагогічної документації, в наданні досвідченим та молодим педагогам більшої свободи дій. Особлива роль у формуванні в педагогічних працівників вмотивованості до постійного професійного зростання, ціннісного ставлення до професії належить створенню сприятливого клімату в колективі, навичок командної роботи.

Окремі прогресивні кроки вже робляться в університетах, які готують фахівців з дошкільної освіти. Впроваджуються курси «Інтеграція в системі дошкільної освіти», «Теорія і методика розв’язання професійних педагогічних завдань», «Інноваційні технології дошкільної освіти», «Професійно-мовленнєва комунікація педагога дошкільної освіти». Проте загальна тенденція до

скорочення в університетах навчальних планів з метою тотальної економії лише погіршує стан. Неприпустимою є ситуація, коли фахові кафедри, які раніше позиціонували себе як науково-методичні центри з дошкільної освіти в регіонах, мають сьогодні відмовлятися від організаційно-методичної і науково-методичної роботи на користь скопусівським статтям і міжнародним проєктам, оскільки реальна робота для вітчизняних закладів дошкільної освіти втратила своє значення за оновленими міністерськими мірками.

Впровадження Концепцією Нової української школи, реформи в системі початкової освіти загострили потреби значного числа опитаних вихователів і методистів (32,6 % – серед них як молоді педагоги, так і досить досвідчені – 22 роки стажу) у: «Конкретній методичній допомозі для щоденної роботи»; «Конкретних рекомендаціях у плануванні (як планувати, якою має бути сітка занять, які проекти, місце інтегрованих занять)», «Конкретних вказівок для вихователів»; «Конкретних завдань у вихованні «по всім культурам Базового компоненту»(!); «Не зрозуміло, що садок тепер винен школі»; «Хочу, щоб у програмах для садочків все було чітко і конкретно розписано за розділами»; «Немає зв'язку між традиційним і нетрадиційним навчанням». Цей рівень очікувань свідчить про невпевненість у своїх знаннях, нестійкість професійної позиції, відсутність власного стилю, страх відійти від стандарту, страх перед новим. А також про бажання захистити себе, одержати більш чіткі орієнтири того, що може бути оцінено з позиції «погано-гарно». Методична робота з цією групою вихователів повинна включати нові інтерактивні форми, зокрема, систему тренінгів, інтерактивних семінарів, які б занурили педагогів у процес професійного самовдосконалення, сприяли розвитку креативності. А задекларовані в держаних документах нові завдання мають стати більш алгоритмізованими стосовно організації основних форм педагогічної діяльності, щоб не стримувати професійної творчості вихователів, допомогти їм краще зрозуміти, чого від них чекають.

Значно менша кількість педагогів зі стажем не менш 15 років (18,7 % від загальної кількості опитуваних), але їх все ж таки немало, реально оцінюють

ситуацію і розуміють, що справа не стільки у змісті очікуваних змін, скільки у самому вихователі, його професійній зрілості. До ситуації освітньої роботи в умовах нової української школи ці педагоги підходять свідомо, вдумливо, виказуючи високий рівень соціальної відповідальності: їх непокоїть «Відповідність результату дошкільної освіти новим вимогам НУШ»; сподіваються, що «Методичні рекомендації складатимуть практики, фахівці в цій галузі були реальними». Ці вихователі вже мають певний досвід, визначену позицію. Жорстка регламентація освітнього процесу, обвал зайвої писанини заважає їм, вони жадають творчості. Про це свідчать такі відповіді: «Хочеться працювати творчо, щоб дітям було цікаво щодня»; «Необхідно, щоб ми мали можливості втілювати свої ідеї в систему роботи з дітьми»; «Творчі педагоги будуть продовжувати працювати творчо, не залежно від будь-яких програм. А люди інертні залишаться із своїми звичними методами роботи»; «Все залежить від особистості педагога», «Будь-які програми дуже швидко застарівають, тому педагогам важливо бачити перспективу. Не сліпо слідувати якійсь програмі, а розраховувати на себе, постійно думати»; «Тривожить, що це не останні зміни. У педагогів величезне бажання стабільності. Педагоги-дошкільники мобільні, перебудовуються з бажанням». Саме на цю групу слід спиратися в першу чергу в освоєнні нових вимірів освітнього процесу відповідно до вимог нової української школи, в реалізації особистісно зорієнтованого підходу до освітнього процесу в дошкільному закладі. Це професіонали високого класу, здатні на активну інноваційну діяльність, яким, дійсно, необхідно надати можливість для творчої роботи.

Поява в освітньому просторі програмно-методичного комплексу передшкільної освіти «Впевнений старт» надав педагогам зразок інноваційного підходу до розв’язання проблеми наступності двох перших ланок освіти на засадах гуманістичної філософії. Впровадження цієї програми було позитивно прийнято значним числом вихователів – більше 2 тисяч. За результатами аудиту, проведеного кафедрою дошкільної освіти Запорізької академії післядипломної педагогічної освіти, виявлено позитивний вплив організованого

за програмою освітнього процесу на формування особистісної зрілості старших дошкільників, їх соціалізованості, комунікативності, допитливості, – якостей так необхідних для успішного навчання в початковій школі. Водночас чимало вихователів, які з недовірою сприймають програму передшкільної освіти, виявляють не готовність до змін у змісті та процесі дошкільної освіти. Серед таких відповідей: «Нова програма не змінить життя мого дошкільного закладу. На будь-які позитивні зміни необхідні матеріальні ресурси»; «Одностайно ні. Втомились від експериментів», «Ніяких змін. Одні труднощі», «З великою кількістю дітей у групі неможливо якісно працювати», «Методисти почнуть вимагати більше. Буде щось не так, а як – пояснень не буде»; «Все залежить від контролю та вимог керівництва. Нове завжди насторожує, але в основному приживається». Песимістичне налаштування гальмують й утруднюють перехід до інновацій в контексті наступності між дошкільною та початковою освітою. Ми маємо вчитися розв’язувати насущні проблеми спільно, об’єднуючи зусилля всіх учасників дошкільної освіти.

Вбачаємо за потрібне наголосити на такому важливому аспекті, як готовність педагогів до діагностики результатів дошкільної освіти. На жаль, не зважаючи на орієнтацію Базового компоненту дошкільної освіти на пріоритет особистісного розвитку, особистого розвитку перед научінням, нерідко експертиза якості роботи закладу дошкільної освіти в напрямку оцінки результату зводиться лише перевірки знань, умінь і навичок. На жаль, і з боку початкової школи поширеною залишається практика влаштування вступних випробувань для майбутніх першокласників, які також орієнтовані лише на знання, вміння та навички. Ситуація ускладнюється відсутністю спільних індикаторів оцінки стартових можливостей для випускників дошкільних закладів, майбутніх школярів. Наслідки такого становища, безперечно, створюють перепони в забезпеченні наступності, паплюжать загальний результат, знецінюють самоцінність дошкільної освіти. Проведене дослідження, окремі результати та коментарі до якого представлені у цій статті, виявило низку проблем, пов’язаних з налаштуванням, готовністю педагогів до

сприйняття інновацій, цінностей філософії НУШ, інтегрованого змісту, компетентнісно орієнтованого освітнього процесу.

Список літератури

1. Бех І. Д. Особистість у контексті орієнтирів розвивального виховання. *Інноватика у вихованні*, 2015. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/inuv2015_1_4
2. Божович Л. И. *Личность и ее формирование в детском возрасте*. Санкт-Петербург: Питер, 2008.
3. Вербицька П. Формування демократичного виховного середовища навчального закладу. *Молодь і ринок,* 2010. № 10. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2010_10_7
4. *Закон України «Про дошкільну освіту».* №2628-III, із змінами від 01 січня 2009 р. URL: http://www.osvita.org.ua/pravo/law_01
5. Кремень В. Інноваційна людина як мета сучасної освіти. *Філософія освіти,* 2013. № 1. С. 7-22. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PhilEdu_2013_1_3
6. *Освітня програма «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку*. / Н. Гавриш, Т. Панасюк, Т. Піроженко, О. Рагозянський, О. Хартман, А. Шевчук. Київ: ТОВ «Українська академія дитинства», 2017. 80 с.
7. Пометун О. Середняк Л., Сущенко І., Янушкевич О. Організація командної діяльності в педагогічному колективі. *Директор школи,* 2005. № 6-7. С. 59-73.

Гальченко Вікторія Миколаївна, *м. Київ*
ORCID 0000-0002-2865-7245

ХАРАКТЕРИСТИКА ДУХОВНОГО КОМПОНЕНТУ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито сутність понять «культура», «акмеологічна культура», «професійна культура», «духовна культура»; схарактеризовано роль духовного компоненту у формуванні професійної культури педагога дошкільної освіти; визначено складові професійної культури майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти.

Ключові слова: *культура, акмеологічна культура, професійна культура, духовний компонент, майбутні вихователі закладів дошкільної освіти.*

The article describes the essence of the concepts of «culture», «acmeological culture», «professional culture», «spiritual culture»; the role of the spiritual component in shaping the professional culture of the teacher of preschool education is characterized; the components of the professional culture of the future preschool educator have been identified.

Key words: *culture, acmeological culture, professional culture, spiritual component, future preschool educators.*

Термін «культура» походить від латинських слів «colo», «cultio», що означає обробіток, «colore» – обробляти, вирощувати, а пізніше цей термін

почали тлумачити, як поклонінні та вшановування богів чи предків, також із працею землеробів. Поступово до поняття «культура» почали відносити різні сфери людської діяльності. серед яких виокремлювали навчання й виховання, що передбачало вдосконалення особистості. Для означення духовного світу людини, яка спроможна протистояти природі, цей термін став використовуватися лише у XVII ст. [2].

Якщо розглядати культуру з точки зору філософських парадигм, то культура є як умовою, так і результатом існування й розвитку людського суспільства. Культура завжди була предметом глибокого інтересу й ретельного вивчення філософів різних часів. Яскравими в цьому напрямі є роботи німецьких філософів Ф. Шіллера та І. Канта, російських Я. Данілевского і В. Соловйова, сучасних зарубіжних дослідників А. Бергсона, А. Тойнбі, М. Вебера, К. Ясперса, А. Швейера та інших.

Сьогодні культура – багатоаспектне явище, з яким тісно взаємопов’язані такі сфери життєдіяльності людини, як праця, побут, дозвілля, менталітет тощо. Рівень культури особистості є визначальним у її подальшому життєвому шляху, виборі життєвих стратегій та моделюванні життєвого сценарію.

В даний час в багатьох психолого-педагогічних дослідженнях широко вивчаються особливості гармонійно розвиненої особистості, аналізуються основні фактори становлення нової людини, творчої особистості.

Однак у значної частини з цих робіт не простежується спроб пов'язати процес формування творчої особистості із загальнокультурними процесами, не дається визначення або навіть загального опису того, що позначається терміном культура особистості.

Дослідженню проблеми самовизначення, самореалізації та саморозвитку особистості у професійній діяльності присвячені психолого-педагогічні праці таких учених, як О. Андрієнко, Г. Балл, Г. Бурма, І. Демічева, Ю. Долінська, О. Ларіна, Н. Литовченко, В. Чайка, Х. Шапаренко, Т. Шестакова та інші.

Аналіз особливостей розвитку ціннісно-смислової сфери особистості студентів представлений в роботах багатьох авторів: О. Леонтьєва,

Д. Леонтьєва, Е. Зеєра, Н. Нікандрова, Л. Анциферовой, В. Гаврилова, Д. Ельконіна, О. Зіневич, В. Мухіної, Г. Андрєєвої, Б. Братуся, Б. Ломова, А. Реана, І. Клименко та ін.

Метою нашого дослідження є надання характеристики духовному компоненту у структурі професійної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та розкриття його значення в культурологічному контексті.

Розглядаючи поняття культури особистості, ми схиляємося до думки С. Мачеєвича, який вважає, що культура особистості – це результат творчої, внутрішньої, духовної діяльності особистості, перетворення зовнішніх образів, текстів і цінностей в неповторний світ людини. Зміст культури особистості формується історією, умовами життя, характером епохи, соціальними та національними відносинами, основними видами діяльності, побутом тощо. Це характер і рівень індивідуального освоєння людиною минулих і актуальних цінностей, ступінь її активності в удосконаленні внутрішнього духовного світу, гуманізація її відносин до суспільства та до інших людей, прагнення до творчості в усіх сферах життєдіяльності [6].

Культура особистості завжди індивідуальна, неповторна. Саме індивідуальність, оригінальність, вільне творче творення самого себе і навколишнього світу становлять найважливіші риси культури людини як особистості.

Вчений стверджує, що в науці немає єдиного погляду на структуру культури особистості. Зазвичай цю структуру зводять до поділу на культуру фізичну й духовну (А. Царік). Також зустрічається розподіл на культуру праці (праця як основа і джерело всіх форм і видів культури), сімейну (первісна ступінь соціалізації особистості) та соціальну (здатність активної участі в культурі) [6].

У свою чергу, дослідник С. Суперека виділяє такі три рівні культури особистості:

1) культура особистості як сукупність знань людини про навколишній світ, суспільство, самому собі, його світогляд і світорозуміння. Формується в

процесі пізнавальної діяльності людини, його навчання в школі, вузі тощо, самоосвіти, повсякденній діяльності;

2) культура особистості як сукупність людських почуттів, переживань, душевних прагнень. Формується стихійно під впливом соціального середовища, в якій знаходиться людина.

3) культура особистості як сукупність навичок, умінь, способів і норм діяльності індивіда. Формується в процесі життєдіяльності людини.

Вчений зазначає, що ці три рівні тісно пов'язані і не можуть існувати одне без одного, відтак, культура особистості – це єдність і тісний зв'язок внутрішньої і зовнішньої її культури, її внутрішнього світу (духовне багатство особистості, знання й почуття) та зовнішньої поведінки (ступінь реалізації внутрішньої культури в повсякденній діяльності).

Культура особистості може бути:

а) в залежності від її характеру (загальною, професійної);

б) в залежності від рівня (культура мислення, культура поведінки, культура спілкування, культура діяльності);

в) в залежності від видів діяльності (економічна культура, політична культура, правова культура, релігійна культура, естетична культура) [8].

Сучасні дослідження у галузі формування духовної культури студентів педагогічних спеціальностей засвідчили, що ця категорія молоді більше орієнтована на саморозвиток та самовдосконалення своєї духовної сфери. Зокрема, О. Нестеров стверджує, що духовна культура студента, як професійно значуща якість особистості, інтегрує духовні знання, спрямованість і досвід, які виступають внутрішнім орієнтиром та регулятором дій і вчинків в педагогічному саморозвитку майбутнього вчителя. Духовна культура проявляється в ситуаціях особистісного самовизначення, морального вибору та міжособистісного взаємодії.

На думку вченого, у структурі духовної культури студента виділяються когнітивний, орієнтовний і поведінковий компоненти, які відображають уявлення про духовні цінності культури і способах їх трансляції, спрямованість

на ціннісне взаємодію, досвід духовно-практичної діяльності; формування духовної культури студента, як процес інтеграції знань про цінності духовної культури, духовних потреб і досвіду духовного дорослішання, відображає внутрішню динаміку розширення І досвіду самопізнання і духовного саморозвитку індивіда (духовне зростання) через діалог з Іншим і духовно-практичну діяльність і здійснюється на основі підтримки спрямованості особистості до самовдосконалення в руслі вищих цінностей людського буття – істини, добра, краси [7].

Вченими доведено, що культура є органічною системою, характерними ознаками якої є внутрішній запал і творчий імпульс. Культура виникла і набула подальшого розвитку в соціумі, тому вона завжди представляє духовну сферу соціального організму. Втрата духовного означає перехід культури в цивілізацію, тобто в культуру матеріальну.

Формуванню професійної культури майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів сприяє реалізація ідей і напрацювань у галузі педагогічної акмеології, що передбачають наявність значного потенціалу акмеологічного проектування життєвого шляху або професійного самопроектування особистості (К. Абульханова-Славська, О. Бодальов, Н. Гузій, А. Деркач, В. Зазикін, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Максимова, Л. Рибалко та інші).

Так, чинником самоздійснення особистості А. Деркач вважає ефективність саморозвитку, що обумовлена формуванням такого особистісного новоутворення як акмеологічна культура [3].

За визначенням акмеологічного словника, «культура акмеологічна – особистісне новоутворення, яке обумовлює становлення людини як цілісності, продуктивність її самоздійснення та оптимальність індивідуальної траєкторії досягнення акме як ступенів самоздійснення» [1].

Акмеологічна культура сприяє розкриттю якостей людини за такою інтеграційною ієрархією: індивід, особистість, індивідуальність. Розвиток акмеологічної культури сприяє формуванню цілісності людини та забезпечує її оптимальну самореалізацію.

Професійна культура також є частиною загальної культури. На думку, В. Ігнатьєва та В. Бєлоліпецького, професійна культура одночасно характеризується: високим рівнем інструментального забезпечення діяльності; здатністю творчо розв'язувати професійні задачі; екологічністю взаємодії з іншими контекстами (загальна культура та культура інших соціальних суб'єктів) [4].

Беручи до уваги все вищезазначене, ми прийшли до висновку, що професійна культура майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів – це багаторівневе та інтегроване утворення, що містить у собі такі компоненти, як:

● *духовний* (високий духовний розвиток особистості; її соціальні установки, ціннісні орієнтації, принципи та здатність до рефлексії);

● *мотиваційний* (особистісне ставлення майбутнього спеціаліста до обраної професії, визначення її місця у загальній структурі професій, визначення провідної мотивації у роботі вихователя – гуманне ставлення до дитини, віра в її сили та можливості);

● *пізнавальний* (активне ставлення до пізнавальної діяльності, намагання глибше проникнути у сутність професії педагога дошкільної освіти);

● *емоційно-вольовий* (висока зацікавленість та наполегливе бажання більше дізнатися про професію педагога дошкільної освіти, вольова спрямованість та стійка орієнтація на здійснення професійної діяльності у сфері дошкільної освіти);

● *інструментальний* (високий рівень загальної культури, життєвий досвід, наявність набутих у процесі навчання у ВНЗ знань, умінь та навичок професійної діяльності, професійна комунікативність);

● *особистісно-творчий* (високий рівень креативності, здатність до саморегуляції та саморозвитку, певним чином сформовані життєві стратегії, цілі, плани, проекти, навички життєтворчості).

На нашу думку, фундаментальним у структурі професійної культури особистості майбутнього педагога є саме її духовний компонент.

Духовний досвід накопичується особистістю у процесі її духовної життєдіяльності у межах певної культури. Підтвердженням цьому є дослідження В. Красних, яка, розглядаючи процес соціалізації індивіда, зазначає, що мислення і знання людини кожного покоління не успадковуються біологічно, а формуються прижиттєво в процесі засвоєння культури, яка створена попередніми поколіннями. Таким чином породжується досвід людини [5].

Відтак, покликанням людини, яка обрала професію вихователя закладу дошкільної освіти, має стати наполеглива праця над духовним світом, як власним, так і вихованців. Життєвий шлях підростаючої особистості залежить від того, які цінності будуть прищеплені їй педагогом і батьками, які орієнтири обиратимуться, які підходи будуть застосовані для того, щоб дитина усвідомила те, у чому полягає сенс її життя. На основі набутого у дитячі роки досвіду спілкування з оточуючим світом і людьми, закладених принципів, норм та правил поведінки, пережитих життєвих ситуацій, сформованого особистого ставлення до проблем та успіхів, у вихованців складається бачення майбутнього і свого місця в ньому. Тобто створюється життєвий сценарій підростаючої особистості, в якому провідна роль належить педагогу, який, у свою чергу, повинен мати оптимістичне налаштування, широкий світогляд, високий рівень духовної культури, самосвідомості й творчості, здатність вести за собою, допомагаючи вихованцям через засвоїти духовні цінності людства.

Отже, фундаментальним, серед визначених нами компонентів професійної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, є духовний компонент, що, у свою чергу, вимагає постановки особливих завдань щодо підготовки педагогічних кадрів у системі сучасної вищої педагогічної освіти. Підготовка таких спеціалістів має базуватися на формуванні не лише професіональної компетентності, а на побудові гуманістичного базису особистості майбутнього педагога дошкільної освіти – його спрямованість на загально людські цінності, духовність, моральність, толерантність, високий рівень загальної культури.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у розробці та впровадженні психологічної програми, спрямованої на формування професійної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Список літератури

1. *Акмеологический словарь* / Под общ. ред. А. А. Деркача. Москва: Изд-во РАГС, 2004. 161 с.
2. Гриценко Т. Б., Гриценко С. П., Кондратюк А. Ю. *Культурологія: навчальний посібник.* Київ: Центр навчальної літератури, 2007. 392 с.
3. Деркач А. А., Михайлов Г. С. *Методология и стратегия акмеологического исследования.* Москва: МПА, 1998. 148 с.
4. Игнатьев В. Г., Белолипецкий В. К. *Профессиональная культура и профессионализм государственной службы: контекст истории и современность: учебное пособие.* Ростов н/Дону: изд. Центр «МарТ», 2000. 256 с.
5. Красных В. В. *Основы психолингвистики и теории коммуникации: Курс лекций.* Москва: «Гнозис», 2001. 270 с.
6. Мачеевич С. С. Культура личности: методологический подход: *автореф. дис. ... канд. филос. наук.: 17.00.08.* Москва, 1991. 15 с.
7. Нестеров А. К. Формирование духовной культуры студентов педагогических университетов в процессе освоения ценностного содержания культурологических дисциплин: *дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01.* Оренбург, 2001. – 184 с.
8. Суперека С. В. *Культурология. Учебный минимум.* Москва: Юриспруденция, 2005. 28 с.

Гаращенко Лариса Василівна, *м. Київ*
ORCID 0000-0002-7847-632

ТВОРЧА СПРЯМОВАНІСТЬ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В РУХЛИВИХ ІГРАХ

У статті висвітлюється проблема підвищення рухової активності дітей дошкільного віку. Обгрунтовано важливість використання рухливих ігор для набуття дітьми дошкільного віку позитивного рухового досвіду. З'ясовано важливість актуалізації знань, умінь і навичок дітей, розвитку творчості у руховій діяльності для особистісних досягнень у сфері рухового досвіду. Визначено основні механізми активізації творчої спрямованості діяльності дітей дошкільного віку під час рухливої гри.

Ключові слова: *рухлива гра, діти дошкільного віку, руховий досвід, самостійність, творча активність.*

The article highlights the problem of activation of motor activity of preschool children. The importance of using of moving games to provide children with a positive motor experience is substantiated. The importance of updating the knowledge and skills of children, the development of creativity in the motor activity for personal achievement in the field of motor experience are clarified. The basic mechanisms of activation of creative orientation activity of preschool children during a moving game are determined.

Key Words: *moving game, preschool children, motor experience, independence, creative activity.*

Постановка проблеми. Навчання дітей рухливих ігор є невід'ємною частиною фізичного виховання в умовах закладу дошкільної освіти. Загальновідомо, що рухливі ігри створюють оптимальні умови для розгортання активної рухової діяльності дітей. Цілком закономірно, що зміст і правила рухливої гри обумовлюють ігрові дії та рухи дітей. З іншого боку, в рухливих іграх є простір для самостійного, творчого вибору конкретних способів дій, їх поєднання, чергування, зміни характеру та інтенсивності залежно від умов та ігрової ситуації. Виконання рухових дій в грі пов'язане із сприйняттям дитиною довкілля, орієнтуванням у ньому, а також із яскравими емоційними переживаннями у колективі дітей. Активізація розумової діяльності в рухливих іграх сприяє розвитку творчої активності дітей. Діти старшого дошкільного віку спроможні придумувати нові варіанти рухливих ігор, ускладнювати їх зміст, придумувати рухи, доповнювати правила.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження в галузі педагогіки та психології переконливо доводять той факт, що творча діяльність формується у зв'язку з загальним розвитком дитини та виховним впливом (Л. Виготський, О. Запорожець, О. Кенеман, Д. Менджерицька та ін.) [3]. У науковій і методичній літературі різнобічно розкрито роль рухливої гри як діяльності, що сприяє якісним змінам у фізичному та психічному розвитку дитини, має різнобічний вплив на формування її особистості. Рухливі ігри сприяють розвитку особистості дитини в цілому та окремих її складових: когнітивні та поведінкові особливості, афективні та мотиваційні сфери, соціальна поведінка (О. Богініч, Е. Вільчковський, Т. Дмитренко, О. Запорожець, О. Кенеман, П. Лєсгафт, Т. Осокіна, О. Тімофєєва, В. Шишкіна та ін.) [1; 3; 4; 5]. У сучасній теорії та методиці фізичного виховання дітей дошкільного віку досліджено використання ігрового методу навчання на різних етапах формування рухової навички (О. Богініч) [3]. Дослідниця вважає особливо важливим надання дітям більшої самостійності в рухливих іграх, заохочення їх до самостійної організації знайомих ігор, розподілу ролей, продумування та ускладнення правил [2]. І так само наголошує автор на

важливості попередньої роботи під час використання ігрового методу, спрямованої на розширення та конкретизацію знань дітей про ігрові образи, усвідомлення дітьми характерних особливостей рухів [3].

Отже, діяльність, результатом якої є самостійне створення дитиною нових варіантів, комбінацій рухів, заснованих на використанні власного рухового досвіду, можемо розглядати як творчу. Особливістю сучасного фізичного виховання в умовах закладу дошкільної освіти є активізація рухової діяльності дітей та визначення особливої ролі їх самостійності, творчості, активності у набутті рухового досвіду.

Мета статті: визначення основних механізмів активізації творчої спрямованості діяльності дітей дошкільного віку під час рухливої гри.

Виклад основного матеріалу. У теорії і методиці фізичного виховання дітей дошкільного віку рухлива гра визначається як свідома активна діяльність дітей, спрямована на досягнення мети гри шляхом точного і своєчасного виконання ігрових завдань, пов'язаних із обов'язковими для всіх правилами. У працях О. Запорожця зазначається, що рухлива гра - перша доступна для дітей форма діяльності, що передбачає свідоме відтворення та удосконалення нових рухів [3]. Ми повністю погоджуємося з цією педагогічною максимою та переконані, що рухлива гра є основним методом навчання рухів на етапі їх закріплення та вдосконалення. Саме на цьому етапі діти свідомо застосовують набутий руховий досвід, виявляють самостійність та творчий підхід у виборі певних способів дій у конкретних ситуаціях та умовах, що змінюються. Ігровий характер вправ у рухливих іграх знімає напруження, що проявляється у процесі виконання рухів, приваблює дітей і викликає позитивні емоції, на тлі яких умовно-рефлекторні зв'язки, що покладені в основу оволодіння дітьми руховими діями, утворюються значно легше та швидше. Міцність цим зв'язкам надають яскраві, позитивні емоційні переживання [3].

Саме на етапі закріплення та вдосконалення рухової навички слід надавати дітям більшої самостійності та творчості. Під час рухливих ігор можна спостерігати та виявляти ставлення дітей до творчості: захопленість,

здатність увійти в уявні обставини, в умовні ситуації, щирість переживань. У рухливих іграх старших дошкільників простежується якість способів творчих дій: швидкість реакції, кмітливість, винахідливість під час вирішення нових рухових завдань, використання різних варіантів, комбінування знайомих елементів гри у нові поєднання, своєрідність способів дій. Творчість дітей дошкільного віку в рухливих іграх проявляється і через відбір дітьми характерних рис життєвих явищ, персонажів, предметів та їх відображення у діях, грі, пошуки художніх засобів виразності рухів.

Цілком зрозуміло, що самостійність і творчість дітей в рухливих іграх виникає на базі знань дітей та сформованих рухових умінь і навичок у сфері рухового досвіду. Лише від бездоганного володіння вихователем методикою фізичного виховання дітей дошкільного віку, грамотного планування рухливих ігор та продуманого і виваженого педагогічного супроводу залежить творча спрямованість діяльності дітей дошкільного віку під час рухливої гри. Вихователь у процесі навчання дітей рухових дій має залучати їх до творчої самостійної діяльності. Важливо навчити дітей гратися разом, навчити їх, що рухи в рухливій грі є способом вираження ігрових дій, привчити дітей дотримуватися правил гри, проявляти самостійність під час розподілу ролей і дій під час гри тощо.

Для розвитку творчої спрямованості діяльності дітей старшого дошкільного віку в процесі рухливої гри слід підбирати ігри та визначати послідовність завдань:

● залучення дітей до складання нових комбінацій рухів;

● ускладненню правил і варіантів гри;

● поступовому залученню дітей до творчої діяльності, використовуючи

● метод «творчих завдань», проблемний метод;

● залучення дітей до самостійного складання сюжетів ігор (на основі

● знайомих художніх творів чи за самостійно складеними сюжетами).

Дуже важливо грати з дітьми в рухливі ігри відповідно до методики їх організації та проведення: відповідно віку та життєвого досвіду дітей

пояснювати зміст гри та слідкувати за реакцією дітей на пояснення гри; слідкувати за дотриманням правил гри та вчити виконувати в грі певні ролі й ігрові дії; створювати умови для творчого вирішення дітьми поставлених завдань (придумування комбінації рухів, самостійність в реалізації рухових завдань, швидкість реакції на сигнал до дії, точність у виконанні рухів та правил, варіювання правил, уміння придумувати нові правила, нову рухливу гру). Під час пояснення дітям сюжетної рухливої гри доцільно використати коротке образне сюжетне пояснення (розповідь). Тобто вихователю важливо, впливаючи на уяву дитини, викликати у неї зосередженість на об'єкті.

Гру важливо розучувати з дітьми поетапно, з поступовим ускладненням ігрових завдань і правил, поступово вносити варіанти. Вихователь має поступово залучати дітей до самостійного придумування варіантів гри. Важливо звертати увагу на якість рухів дітей, точність, легкість, красу рухів. Необхідно ставити перед дітьми завдання, що вимагають самостійного і творчого розв'язання. У пошуках розв'язання завдань пропонувати дітям придумати свій рух, не схожий на рухи інших дітей, нові правила, вирішити по-своєму рухове завдання. Внесення доступних для дітей проблемних ситуацій робить рухову діяльність цікавою та насиченою.

Під час проведення рухливої гри вихователь має чітко розуміти її специфіку. Відмітною ознакою рухливої гри є установка на результат. Діти старшого дошкільного віку бігають в грі не для отримання задоволення від процесу бігу. У кожного гравця є свої мотиви, що орієнтують на досягнення певного результату: догнати, назбирати якомога більше шишок, втекти, ухилитися тощо. Звичайно, діти отримують емоційне задоволення від гри, але це задоволення значною мірою залежить від результату, визначеного в грі для дитини як мета. Саме наявність мотиву, спрямованого на досягнення мети, спонукає дитину до творчої діяльності. Головним мотивом дитячої творчості є намагання проявити свої переживання, враження, засвоїти їх у діяльності.

Рухливі ігри збагачують руховий досвід дитини та сприяють пошуку власних способів виконання рухів. Будь-яка рухлива гра, навіть проста за

змістом і правилами, дає поштовх дитячій фантазії, творчій думці. У разі систематичного проведення цікавих та близьких дітям за змістом рухливих ігор з правилами можемо спостерігати новий вид творчості – діти самі придумують варіанти ігор чи нові ігри з правилами. Дитина, виконуючи роль, творить і створює образ. Чим багатший у дитини життєвий і руховий досвід, ширші знання та уявлення про ігровий образ, тим точнішим буде створений нею ігровий образ. За умови грамотного педагогічного супроводу рухливої гри вихователь скеровує творчість дитини у певне русло, визначене змістом та правилами гри.

Для змістовного та ефективного проведення рухливої гри з дітьми необхідно проводити систематичну попередню роботу. Тобто під час навчання дітей рухових дій важливо формувати їх творчу активність. Це забезпечить самостійність у використанні рухових умінь і навичок в грі. Важливо також збагачувати знання та уявлення дітей про довкілля.

Висновки. Рухлива гра завжди вимагає від дітей творчої активності: знайти найбільш доцільні способи дій, самостійно прийняти правильне рішення, знайти вихід із ігрової ситуації. Рухлива гра накладає на дітей певні обв'язки, адже діти в грі виконують різноманітні ролі та правила, серйозно ставляться до ігрових завдань. Рухлива гра вимагає від дитини активності та творчої ініціативи, оскільки вона ніколи не передбачає автоматичну діяльність. Рухлива гра є однією з основних умов формування творчого мислення дитини. Формування самостійності і творчості у вирішенні рухових завдань, передбачених рухливою грою, забезпечить творчий підхід до будь-якого самоцінного виду дитячої діяльності, необхідний на сучасному етапі для навчання в школі.

Список літератури

1. Богініч О. Пріоритети у сфері фізичного розвитку дитини дошкільного віку. *Оптимізація фізичного розвитку дитини у вітчизняній системі освіти: монографія* / Е. Вільчковський, Н. Денисенко, А. Цьось та ін. Запоріжжя: ЗОІППО, 2010. С. 124-148.

2. Богініч О. Здоров'я та фізичний розвиток дитини: реалізація завдань освітньої лінії «Особистість дитини». *Дошкільне виховання*, 2012. № 9. С. 3-7.

3. Богініч О. Л. *Фізичне виховання дошкільників засобами гри: навч.-метод. посіб.*

Київ: СП «ЧИП», 2001. 126 с.
4. Вільчковський Е. С. Інтеграція рухів і музики у фізичному розвитку дітей старшого дошкільного віку навчально-методичний посібник / Е. С. Вільчковський, Н. Ф. Денисенко, Ю. М. Шевченко. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 144 с.
5. Гаращенко Л. В. Розвиток ідеї здоров'язбереження у фізичному вихованні дітей в дошкільних закладах України (друга половина XX – початок XXI століття): *дис… канд. пед. наук*: 13.00.01. Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2014. 235 с.

Гулько Юлія Анатоліївна, *м. Київ*
ORCID 0000-0002-3658-7232

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДІЇ В СТРУКТУРІ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Дитяче експериментування зароджується у простій орієнтувальній діяльності і може розглядатися як її ускладнений різновид. Народжуючись із примітивних орієнтувальних дій, експериментальні дії обумовлюють появу внутрішнього задуму, що виступає як передбачення дитиною результату своїх дій із предметом. Таким чином дитяче експериментування починає набувати ознак стратегіальної структури.
Ключові слова: *дитяче експериментування, орієнтувальні дії, розуміючі дії, стратегіальна структура діяльності.*

Children's experimentation is born in a simple orientation activity and can be considered as its complicated kind. Born out of primitive orienting actions, experimental actions lead to the appearance of an internal project that acts as a prediction of the child's result of his actions with the object. In this way, child experimentation begins to take on the characteristics of strategic structure.
Keywords: *child experimentation, orientation actions, understanding actions, strategic activity structure.*

Традиційно дослідницьку діяльність дитини визначають як таку, що визначає хід її пізнавального та особистісного розвитку. У дошкільному віці дослідження об'єктів оточуючого світу відбувається шляхом експериментування. Розглядаючи дитяче експериментування як особливий вид дитячої діяльності М. М. Поддьяков висунув положення про те, що ця діяльність поряд із грою є провідною у дошкільному віці. Дитяче експериментування суттєво впливає на розвиток інших видів дитячої діяльності (таких як конструювання, гра, образотворчі види діяльності тощо), в них воно може органічно входити і суттєво впливати на підвищення рівня їх здійснення. Також дитяче експериментування являється основою дитячого саморозвитку.

Дитяче експериментування виникає спонтанно як специфічний вид дослідницької активності у дітей першого року життя і далі розвивається стихійно в тих випадках, коли його розвиток відбувається без ведучого впливу дорослих. Перші пробні експериментальні дії маленької дитини розглядаються нами як дії спрямовані на розуміння, дії завдяки яким створюються нові смислові зв'язки. Спостерігаючи за вільним експериментуванням дошкільнят, які залучають до своєї діяльності різноманітні предмети, залучають до своєї діяльності дорослих і інших дітей, можна бачити як діти самостійно створюють ситуації в яких виникає розуміння ними нових властивостей, нових функцій і структур того з чим вони діють. Класифікувати дитяче експериментування можна по виду протікання і по тій сфері в якій воно відбувається. Так експериментування може бути предметно-практичним і (або) розумовим. М. М. Поддьяков розділив експериментування по тому в якій сфері діяльності воно відбувається. Так експериментування може бути соціальним (коли діти пробують на дорослих і однолітках різні форми своєї поведінки), експериментування може бути з живою або не живий природою, з предметами створеними людиною, зокрема предметами побуту, своїми іграшками тощо.

В. Т. Кудрявцев визначає експериментування як особливий механізм духовно-практичного освоєння дійсності. Воно спрямоване на створення таких умов, в яких предмети найбільш опукло виявляють свою приховану в звичайних ситуаціях сутність (загальну форму) [2].

Цей вид дослідницької діяльності має свою певну структуру та характерологічні особливості. Так згідно з М. М. Поддьяковим експериментальні дії завжди пошукові пробні, часто саме в них формується мета цих дій, яка не дана на початку; в експериментуванні яскраво виражена установка на отримання нових знань; дитина самостійно шукає і створює проблемні ситуації; дитина керує явищами, які проявляються в процесі дій, за своїм задумом викликає і припиняє їх; діяльність експериментування не задана ззовні, будується самою дитиною по ходу отримання нових даних, передбачити її перебіг неможливо, і вона швидко перебудовується в залежності від

отриманих результатів; дії дитини носять перетворювальний характер; експериментуючи, дитина діє методом «проб і помилок» абсолютно не боячись їх [4]. М. М. Поддьяковим також досліджений і описаний такий вид дитячого експериментування, як соціальне експериментування. Соціальне експериментування є такою діяльністю дітей в процесі якої вони у різних життєвих ситуаціях, свідомо чи несвідомо, випробують на дорослих чи інших дітях різні форми своєї поведінки в пошуках найбільш прийнятного варіанту. Виділені такі особливості експерементальних соціальних дій дитини:- пошукова зміна дитиною соціальної ситуації з метою зняття або навпаки загострення конфлікту; виявлення дитиною особливостей особистості іншої людини (дорослого або дитини); виявлення дитиною своїх власних можливостей в середовищі дорослих та однолітків (інтелектуальних, вольових, особистісних тощо); пошукове прогнозування розвитку різних життєвих соціальних ситуацій.

Дитина по-різному себе веде в одній і тій самій ситуації з різними людьми спостерігаючи за поведінкою інших і викликаючи різні реакції на свою поведінку. Дитина керує явищами, які проявляються в процесі експериментування, по своєму задуму викликає певні реакції в інших людей. Результати таких проб найчастіше нові для дитини і від них залежить те, як вона поведе себе далі, що зробить. Створювані самою дитиною нові проблемні соціальні ситуації нею же і вирішуються. Не випадково Д. Винникотт називав дитину не тільки дошкільного, але й передошкольного віку, такою дитиною, що управляє реакціями оточуючих дорослих. Соціальні експерименти дошкільника спрямовані на його емоційний і соціальний розвиток. Змінюючи соціальні ситуації малюк переживає різні емоційні стани і різні емоції викликає в оточуючих. Завдяки пробним поведінковим діям по відношенню до інших людей діти не тільки засвоюють соціальні норми, вони розуміють що емоції знаходять вираження в конкретних діях, розуміють зв'язок між своїми емоціями і своїми діями, між своїми емоціями і діями та емоціями і діями інших людей в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії. Підсумовуючи можна говорити про

те, що соціальні експерименти дошкільника завжди спрямовані на розуміння і створення ним нових знань про емоції інших, про соціально прийняті норми поведінки, загалом про соціальне середовище в якому він живе, у широкому сенсі - спрямовані на соціалізацію дитини.

Нашими дослідженнями встановлено, що дитяче експериментування можна оцінювати по ряду таких показників як: вибір об’єкту, з яким відбуватиметься експериментування; характер ускладнення експериментальної діяльності дитини з цим предметом і загальна розумова спрямованість дитини. В ибір оцінюється за кількістю залучених в діяльність предметів. Характер ускладнення визначається по тому: якими новими оригінальними смисловими зв'язками дитина об'єднує предмети з якими експериментує; чи створюються нові смислові конструкти в процесі експерементування, чи переходить експериментування в інші види діяльності в рамках розв’язку однієї задачі, скажімо в гру; чи відбувається розуміння нових властивостей об’єкта завдяки перетіканню одного виду предметно діяльності в інший; чи відбувається повернення до того виду діяльності яким дитина починала свою діяльність і чи включаються в нього результати попереднього розуміння властивостей об’єкта. Розумова спрямованість визначається по переважаючим розумовим діям на пошук аналогів, комбінацій або проявляється універсальна загальна спрямованість розуму дитини.

Експериментальна діяльність зароджується у простій орієнтувальній діяльності і може розглядатися як її ускладнений різновид. Визначаючи орієнтири шляхом сліпих проб, дитина через деякий час приходить до визначення орієнтирів шляхом дій експериментальних, тобто таких дій, які дитина повторює щоб отримати один і той же результат, або видозмінює експерименти щоб отримати інший результат. Експериментальні дії можна назвати розуміючими діями, адже вони мають більш виражену пізнавальну спрямованість. Народжуючись із примітивних орієнтувальних дій, експериментальні дії обумовлюють появу внутрішнього задуму, часом такий задум ще розпливчатий, не чіткий, однак він вже виступає як передбачення

дитиною результату своїх дій із предметом. Таким чином дитяче експериментування починає набувати ознак стратегіальної структури. Згідно із стратегіальною теорією творчості В. О. Моляко у потоці творчої діяльності виділяється три віхових етапи. Це процес розуміння нової задачі, процес створення задуму розв'язку і власне розв'язок нової задачі [3]. У дошкільному віці тріада творчого процесу має свою вікову та особистісну специфіку. Так процес постановки задачі у дітей несе суто авторський характер. Дитина буде розв'язувати ту дослідницьку задачу, яку вона сама собі ставить, причому така постановка і розуміння задачі протікає як процес емоційний, коли дитина відчуває бажання діяти з предметами які її зацікавили, викликали захоплення. В перших експериментальних діях із цими предметами і породжуватиметься розуміння того, що і як вона буде робити, як вчинить з цим предметом, з чим його поєднає, як буде впливати на цей предмет за допомогою інших засобів, розбирати на складові тощо. Завдяки зародження образного мислення в процесі подібних експериментальних дій з'являються перші гіпотези, як передбачення того що можна зробити з предметом і що при цьому станеться. Вони носять дифузний характер і дуже легко підлягають усіляким трансформаціям, як правило під впливом зовнішніх умов. І власне процес розв'язку нової дослідницької задачі носить пролонгований характер. Адже експериментування передбачає такі пробні дії, в яких предмет не лише розкриває свої приховані якості, а також дитина здійснює багаторазово повторні дії з досліджуваним предметом, спрямовані на відтворення одного і того ж результату.

Проведені дослідження дозволяють говорити про те, що, нові знання дітей утворюються завдяки ведучій ролі активних практичних і мисленнєвих дій експериментування. При цьому експериментальні дії можуть зближатися із наслідувальними діями. Процес наслідування має певні етапи: 1) вибіркове сприймання дитиною зразка наслідування, 2) розуміючі експериментальні проби перенесення зразка у власну діяльність 3) трансформації зразка, що відбуваються при перенесенні, завдяки чому відбувається поглиблення розуміння дитиною як зразка діяльності так і своїх можливостей. У

наслідуванні створюються суб'єктивно нові і суб'єктивно значущі продукти у вигляді знань і умінь. Наслідувальна діяльність має ціннісне значення для дошкільника, вона дозволяє йому відчувати свої бажання і можливості, відчувати себе автором своїх дій наслідування. Перераховане дозволяє говорити про *дію експериментального наслідування як про одиницю творчого розвитку дитини,* в якій намічаються й розвиваються всі основні складові творчої стратегії аналогізування. По суті, перенесення дошкільником вподобаного зразка діяльності в свою власну діяльність є пра - стратегією аналогізування. Наші дослідження показали, що експериментальні дії дошкільників являються провідними діями завдяки яким відбувається розуміння нової інформації, створюються нові знання. Власне самі експериментальні дії можуть виступати к дії аналоги, як дії які є поєднанням кількох послідовно з'єднаних практичних експериментальних дій, тобто комбінаторні дії, а також як дії побудовані шляхом контрастного реконструювання. Останній вид експериментальних дій потребує додаткового пояснення. Це так звані предметно-практичні дії побудовані за принципом «навпаки». Коли дитина в процесі експериментування використовує предмет не за призначенням і діє з ним не загальноприйнятим способом.

Сам цілісний процес експериментування має власні внутрішні протиріччя і досить часто, особливо на первинних етапах його зародження і розвитку, в ньому можна виділити первинну ще недиференційовану єдність аналогізування, комбінування і контрастного реконструювання.

Розроблена нами методика проведення занять спрямованих на розвиток процесів експериментування по системі КАРУС (В. О. Моляко) передбачає вибудовування ряду задач, що поступово ускладняються. Ці задачі об'єднані по блокам, що направляють розумовий пошук дитини на експериментування, як повторення за діями дорослого – експериментування по аналогії; експериментування шляхом комбінування ряду експериментальних дій в один послідовний ланцюг, а також експериментування, де дітям, щоб розкрити скриті властивості предмета треба діяти із ним навпаки. При цьому

з’ясовується, що розумові дії дітей лише в певній мірі обумовлюються видом завдання, а в основному ці дії, як розумові тенденції обумовлені внутрішньою індивідуальної специфікою мислення дитини, його суб'єктивної спрямованістю і установками [4]. Тому завдання, спрямовані на пошук аналогів, можуть деякими дітьми вирішуватися шляхом комбінаторних практичних і розумових дії, і навпаки, завдання на комбінування можуть вирішуватися через реконструювання або пошук аналогів і т.д.

Навчання дітей експериментуванню засобами тренінгу КАРУС передбачає навчання дитини дотримуватися трикомпонентної структури описаної вище. Психолог простими словами пояснює дитині особливості кожного компонента: послідовність і важливість розуміння поставленого завдання; придумування задуму і його реалізацію; а так само можливості його зміни, доповнення, збагачення. При цьому дитяче експериментування розглядається як діяльність яку дитина вибудовує самостійно за якимось одним із цих принципів.

Розроблена і апробована нами методика дозволяє не тільки діагностувати у дитини провідну мисленнєву тенденцію, але так само і розвивати стратегіальну спрямованість дитячого розуму під час експериментальної діяльності.

Проведені дослідження дозволили встановити, що в процесі експериментальної діяльності у дітей п’ятого року життя присутні ознаки всіх стратегіальних тенденцій (до аналогізування, комбінування і реконструювання), а згодом в процесі набуття досвіду експериментування позначається провідна тенденція.

Список літератури

1. Гулько Ю. А. Особливості розумової діяльності дошкільників в ситуаціях інформаційної невизначеності. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.* Київ: Видавництво «Феникс», 2019. С. 84-93.

2. Кудрявцев В. Т. *Феномен детской креативности.* Открытие для других – открытие для себя – открытие себя. [электронный ресурс]. URL: http://www.toviевich.ru/book/3/201/1.htm

3. Моляко В. А. *Творческая конструктология (пролегомены).* Київ: Освіта України,

2007. 388 с.
4. Поддьяков Н. Н. *Психическое развитие и саморазвитие ребенка-дошкольника.* Ближние и дальние горизонты. Москва: Обруч, 2013. 192 с.

Гуменюк Галина Вадимівна, *м. Київ*
ORCID 0000-0002-5406-3723

ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ДИТИНИ ЯК РЕСУРС ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ДОРОСЛОГО

Схарактеризовані сучасні соціокультурні умови, в яких перебувають українські діти і дорослі, як екстремальні, такі, що провокують розвиток стресу. Здійснена спроба розкриття вагомості дошкільного віку як найбільш сенситивного для формування психологічного благополуччя як одного з ключових елементів психічного та психологічного здоров'я людини; представлено роль психологічного благополуччя як ресурсу життєстійкості.
Ключові слова: *психологічне благополуччя, життєстійкість, ресурс, адаптація, дошкільник вік.*

The article characterizes the modern social-cultural conditions for life of Ukrainian children and adults as extreme, such situation provokes stress appearance. An attempt is made to disclose the importance of preschool years as the most sensitive for the formation of psychological well-being as one of the key elements of a person's mental and psychological health. The role of psychological well-being as a resource for psychological hardiness is presented.
Key words: *psychological well-being, psychological hardiness, resource, adaptation, preschool age.*

Актуальність. Сучасний світ поряд із новітніми досягненнями характеризується низкою тривожних тенденцій. Умови, в яких живуть сучасні діти і дорослі, без перебільшення можна схарактеризувати як екстремальні, такими, що провокують розвиток стресу. Наразі можна говорити про загальне зниження почуття безпеки та захищеності сучасної людини. Ситуація загрози життю і здоров'ю дедалі все більше стають «звичними» атрибутами нашого життя. Тим більше ця проблема актуальна для молодого покоління – дітей, чиї адаптаційні ресурси ще недосконалі.

Нині науковці та практики різних галузей наук фіксують невпинне зростання проявів психологічного неблагополуччя дітей, що виявляються у проявах агресії, тривожності, песимізму, байдужості, підвищеній збудливості тощо. Тому проблеми забезпечення психологічного благополуччя і

життєстійкості особистості є гостро актуальними та потребують подальшого вивчення. Сьогодні як ніколи набувають драматичного звучання питання щодо вирішення як саме вберегти себе, своє психологічне благополуччя, здоров'я від численних негативних впливів. Особливу групу ризику складають діти, що є вагомим сигналом для переосмислення психолого-педагогічних та соціальних умов зростання дитини в сучасних реаліях сьогодення.

Одним із способів розв’язання цієї проблеми є створення сприятливих умов для забезпечення психологічного благополуччя дитини, яке стане надійним фундаментом життєстійкості у подальшому її зростанні.

Мета – розкрити вагомість дошкільного віку як найбільш сенситивного для формування психологічного благополуччя як ресурсу життєстійкості в подальшому житті.

Виклад основного змісту. Звернення уваги до феномену психологічного благополуччя не є ситуативним чи випадковим, адже він виступає одним із ключових елементів психічного та психологічного здоров’я людини, водночас є одним із базових критеріїв якості її життя, зокрема соціальної успішності.

Прагнучи розкрити зміст поняття «психологічне благополуччя», якому немає нині достатньо повного визначення, акцентуємо увагу, що дослідники співвідносять з ним цілий ряд близьких, але не тотожних за своїм значенням понять, таких як: «психічне здоров’я», «норма», «позитивний стиль життя», «емоційний комфорт», «висока якість життя», «внутрішня картина здоров’я», «зріла особистість», «самоактуалізуюча особистість», «повноцінно функціонуюча особистість» (Ш. Бюлер, Дж. Бьюдженталь, Е. Еріксон, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, М. Яхода; Б. С. Братусь, А. В. Вороніна, В. І. Гордєєва, І. В. Дубровіна, В. Е. Каган, А. Н. Черепанова, Н. В. Волинець, Н. В. Каргіна, Ю. М. Олександров, Л. З. Сердюк та ін.).

При цьому психологічне благополуччя характеризується через позитивні аспекти функціонування особистості, відображає переживання людиною таких аспектів її буття, як: автономія, компетентність у взаєминах із оточуючими (соціальна компетентність), здатність до особистісного росту, переживання

осмисленості життя і самоприйняття. Так, Ю. М. Олександров зазначає, що психологічне благополуччя можна розуміти завдяки «ключам» – поняттям, які в значній мірі взаємоперетинаються, але відображають різні аспекти благополуччя, всебічно розкриваючи його. Насамперед, це *самоактуалізація* як процес розкриття власного потенціалу (ресурсу), результатами якого є досягнення особистісної зрілості; це *гармонія* (узгодження) як усередині себе (тобто між цілями, якостями, уявленнями про себе тощо), так і між особистістю і соціальним оточенням; це *позитивне емоційно-ціннісне самоставлення* і прийняття власних досягнень, що знаходить своє відображення у суб'єктивному благополуччі [4].

Обираючи методологічну базу для нашого дослідження, слід звернутися до теоретичних основ феномену психологічного благополуччя, які заклав Н. Бредбурн, ввівши це поняття у науковий обіг. У 1969 р. вийшла книга Н. Бредбурна «Структура психологічного благополуччя», в якій автор цей феномен визначив як суб'єктивне переживання щастя і загальна задоволеність/незадоволеність своїм життям, підкресливши про існування взаємозв'язку між психологічним благополуччям і самоактуалізацією, самооцінкою, силою Я (Его) та автономією. Проте, ці поняття між собою він розмежовував. У свій час Н. Бредбурном була запропонована модель цього феномена, згідно з якою механізм психологічного благополуччя пояснювався автором дотриманням своєрідного балансу між постійною взаємодією двох видів афектів – позитивного та негативного. Таким чином, різниця між ними є показником психологічного благополуччя і відображає загальне відчуття задоволеністю життям [5].

Зрозуміло, що для досягнення цього необхідна активна систематична робота особистості над собою протягом усього життя. Проте підвалини цієї роботи закладаються і формуються у дитинстві найближчим соціальним оточенням.

Загальновідомим є факт, що дошкільний вік – це вік, в якому почуття панують над всіма іншими сферами життя дитини. Джерелом емоційних станів

малюка головним чином виступають взаємини з батьками, а у старшому шкільному віці – і з однолітками. Соціально-психологічний рівень аналізу поняття психологічного благополуччя пов'язаний, перш за все, з детермінацією соціальних умов, які забезпечують емоційний комфорт дитині.

І. Тургенєву належить вислів: «Лише любов'ю утримується і рухається життя». Вченими різних шкіл і підходів давно доведений факт, що сімейна атмосфера чинить вирішальний вплив на фізичне та психічне здоров'я дитини. Їй життєво необхідно перебувати в атмосфері любові, яка визначає віру в дитину і довіру до неї, радість і задоволення від спілкування з нею, безумовне її прийняття, визнання й орієнтація на індивідуальність свого малюка, де враховуються його базові потреби й інтереси. Оточуючи його своєю турботою і любов'ю, батьки створюють у нього внутрішні відчуття захищеності та власної значущості. Тим самим у природний спосіб задовольняється домінуюча потреба дитини у позитивному схваленні та позитивному емоційному прийнятті.

Сама природа малюка така, що постійно потребує заохочувальної підтримки своїх успіхів і маленьких досягнень, які дорослі можуть не помітити тому, що вони їм видадуться незначними. Втім, для маленького дослідника кожний крок, дія – неабияке власне відкриття. Саме з позитивних, схвальних суджень й оцінок значущих дорослих формується й інтегрується образ «Я» малюка.

З виявленням певного ставлення до дитини, дорослі допомагають їй зорієнтуватись у тому, ким він є для них, для оточуючих, побачити себе з боку. Відповідно до цього розвивається самоприйняття дошкільника, яке визначає міру прийняття або неприйняття ним себе. Гармонійне вибудовування простору «Я» (тобто всього того, що особистість включає до складу свого «Я», що цінує, любить, приймає тощо) залежить від характеру задоволення таких базових потреб, як бути любимою, бажаною, визнаною батьками. Саме дефіцит чи втрата батьківської любові, уваги, підтримки, схвальної оцінки, недостатність чи відсутність почуття впевненості у досягненні дитиною успіхів, тобто усього

того, що входить у зміст понять «віра» і «довіра», породжують трагізм душі дитини, драму її особистісного зростання, а значить стає джерелом неблагополуччя.

Підтвердженням цьому можуть служити дані спостережень за дітьми з боку клінічних психологів. Вони встановили, що відчуження дорослого (батьків, особливо матері) від дитини, що супроводжується систематичним негативним оцінюванням, або ще у гіршому випадку, байдужістю та ігноруванням дитини, її потреб, інтересів тощо, викликають у малюка глибокі афективні переживання, що можуть призвести, на тлі емоційної депривації, до різних невротичних та психоматичних розладів.

О. І. Захаров пояснює подібні психоневрологічні зміни, які формуються у дітей, невдалим та драматично пережитим досвідом міжособистісних взаємин, відсутності можливості створення позитивної «Я-конценпції». Наслідком цього є формування нестійкою або заниженої самооцінки, хворобливо-чутливим, емоційно нестійким та тривожно невпевненим «Я» [1]. Невротична дезінтеграція «Я» переживається спочатку як неможливість відповідати вимогам і очікуванням батьків водночас залишатися самим собою, у подальшому – як невідповідність нормам спілкування, прийнятим серед однолітків [там же].

У цих умовах, стверджує автор, нарощується афективна непереносимість складних життєвих ситуацій, яка обумовлена психотравмуючим життєвим досвідом і страхом зміни свого «Я». У свою чергу, це проявляється у тривожно-недовірливому, афективно-нетерплячому та захисно-егоцентричному стереотипі особистісного реагування.

Отже, тип особистого реагування, закладений у ранньому дитинстві, обумовлює або силу «Я» дитини, або його дезінтеграцію; наявність психогенної єдності породжує почуття внутрішньої впевненості, за умови її відсутності породжується почуття внутрішньої невизначеності та невпевненості у собі. У у першому варіанті це призводить до формування психологічного благополуччя, в іншому – до наростання тривоги з домінуючим переживанням страху зміни і

втрати індивідуальності, своєї автономії і почуття самоцінності.

Тривалі переживання свого неблагополуччя у подальшому негативно впливають на формування життєстійкості (hardness) – системи стійких переконань щодо себе, до світу, до своїх взаємин із світом. Ця диспозиція вбирає у собі три порівняно автономних компонента – включеність, контроль та прийняття ризику [3].

Завдяки життєстійкості, згідно Д.О. Леонтьєву, особистість витримує стресову ситуацію, зберігаючи при цьому внутрішню збалансованість і не знижує успішність діяльності [2]. Вираженість вищезазначених компонентів і життєстійкості у цілому перешкоджають виникненню внутрішньої напруги у стресових ситуаціях за рахунок стійкого опанування (hardy coping) стресовими чинниками і сприймання їх як менш загрозливих, значущих.

Здійснений аналіз різних підходів щодо тлумачення поняття «життєстійкість» дозволяє в ньому виокремити дещо спільне:

● життєстійкість є певним ресурсом (потенціалом) (що може включати різні психологічні властивості), який може бути запитаний ситуацією;

● життєстійкість є інтегральним особистісним утворенням, яке розвивається на ґрунті установок активної взаємодії з життєвими ситуаціями;

● життєстійкість є інтегральною здатністю до соціально-психологічної адаптації на основі динаміки смислової регуляції.

Розглядаючи життєстійкість як ресурс особистості, який вона може використовувати у важливих чи стресових ситуаціях, то його розвиток та актуалізація виступає центральним компонентом особистісної зрілості.

Завдяки актуалізації та реалізації ресурсу (потенціалу) особистість може вважати, що певні її вчинки приведуть до задоволеності собою, до поваги з боку інших, до відчутних досягнень, але вона не почне втілювати свої задуми, проявляючи самоактивність, якщо не буде впевнена у своїх реальних можливостях (потенціалі), не буде відчувати, що досягне позитивних результатів. Отже, можна резюмувати, що майбутні досягнення на життєвому шляху залежать від упевненості у власній успішності, від знання про характер і

величину свого потенціалу.

У цьому контексті Д.О. Леонтьєв слушно пропонує вводити поняття особистісного потенціалу для позначення базового виміру – власне особистісного в особистості. Згідно думок Д. О. Леонтьєва, особистісний потенціал як базова інтегральна характеристика стрижня особистості відображає міру подолання нею обставин життя і пасивності самої себе [2].

Іншими словами, ідея життєстійкості – активно діяти, долаючи складності, та впевнено рухатися на шляху до самоактуалізації, ґрунтуючись на результатах власного вибору та ініціативності.

Висновок. Зазначимо, що поняття «психологічне благополуччя» та «життєстійкість» відноситься до того понятійного поля психології особистості, яке розширює пояснювальний потенціал феноменології становлення, адаптації та саморозвитку людини. Функціональне призначення яких полягає у забезпеченні здатності досягати людиною у будь-якому віці бажаних результатів, поставлених цілей, реалізовувати свої плани та мрії.

Розглянуте вище також дозволяє стверджувати, що досягнення особистісної зрілості залежить від міри розвитку психологічного благополуччя, яке формує тип особистісного реагування на перешкоди. Розвиваючи з дитинства вміння долати останні, дитина навчається актуалізовувати і реалізовувати свій особистісний потенціал як здатність до саморозвитку та самовдосконалення. Усвідомлення своєї значущості, цінності, появи віри і довіри до себе, своїх можливостей робить її життєстійкішою на життєвому шляху. Великою мірою це успішне самозростання зумовлено дією провідного чинника при формуванні психологічного благополуччя і життєстійкості – характеру взаємин її і значущих для неї дорослих.

Список літератури

1. Захаров А. И. *Психотерапия неврозов у детей и подростков: монографія.* Москва: Медицина, 1982. 216 с.

2. Леонтьев Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации. *Учёные записки кафедры обшей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова.* Москва, 2002. Вып. 1. С. 56-65.

3. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости: методическое руководство.

Москва: Смысл, 2006. 63 с.
4. Олександров Ю. М. *Саморегуляція як чинник психологічного благополуччя студентської молоді:* автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.01. Харків, 2010. 19 с.
5. Шамионов Р. М. *Психология субъективного благополучия личности: монография*. Саратов, 2004. 180 с.

Гурлєва Тетяна Степанівна, *м. Київ*
ORCID 0000-0002-6518-5216

ДІТИ, З ЯКИМИ ВАЖКО: ПРИЧИНИ І УМОВИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТРУДНОЩІВ РОЗВИТКУ І ВИХОВАННЯ

У статті розмірковується про причини важковиховуваності серед дітей, педагогічні помилки батьків у сім'ї і вихователів у дитячих садках у процесі виховання дошкільнят. Окреслено психолого-педагогічні умови становлення психологічно здорової, благополучної дитини, здатної до саморозвитку, встановлення розвиваючих стосунків з навколишніми – іншими дітьми і дорослими.
Ключові слова: *важкі діти, важковиховувані, «важкі дорослі», виховання, батьки і вихователі, однолітки, розвиток особистості.*

The article discusses the causes of educational difficulties among children, the pedagogical mistakes of parents in the family and kindergartens in the process of preschool education. The psychological and pedagogical conditions of becoming a psychologically healthy prosperous child, capable of self-development, establishment of developing relationships with others - other children and adults, are outlined.
Keywords: *heavy children, hard-to-educate, "heavy adults", upbringing, parents and caregivers, peers, personality development.*

З позиції вітчизняної психології формування психіки, свідомості й особистості в онтогенезі розуміються як процеси, обумовлені активним, цілеспрямованим впливом суспільства на дитину. Проте існують внутрішні джерела й рушійні сили психічного розвитку, під якими Г. С. Костюк мав на увазі внутрішні необхідність, логіку й можливості самоздійснення людини. З віком, писав учений, поступово збільшується, актуалізуючись у підлітковому віці, роль власної активності особистості в її розвитку, закономірний прояв якого являє собою прагнення до самовиховання, до вдосконалювання себе за допомогою власної діяльності.

Найпершим середовищем, в якому опиняється і росте дитина є її сім'я, оточення, яке складається з найрідніших людей – мами, тата, братів і сестер та інших родичів. У сім'ї людина не тільки з самих пелюшок отримує все

необхідне і відчуває себе захищеною, а й поступово стає особистістю. Тому атмосфера родинного середовища має відповідати принципам гуманності, людяності. Адже саме завдяки «хорошій сім'ї» перед дитиною, писав В. О. Сухомлинський, «розкривається все те, на чому затверджується її віра в людську красу, її душевний спокій, рівновага, її непримиренність до всього аморального, антисуспільного» [9, с. 409].

У той період, коли маленька дитина вливається у соціальне середовище, дорослий – батько, мати, а також вихователі у дитячому садочку – в змозі допомогти їй нормально розвиватися, адаптуватися до загальних вимог, упередити її психологічну і соціальну дезадаптацію. У противному випадку, сьогоднішній дошкільник пізніше може проявити себе у поганому навчанні у початковій школі, у конфліктах з учителями й однокласниками, у пропусках уроків без поважних причин, а далі – навіть у скоєнні аморальних вчинків і правопорушень, у групуванні з неповнолітніми з девіантною поведінкою.

Що означає важка дитина? Важкість, трудність у вихованні асоціюється з таким поняттям як важковиховуваність. На думку Н. М. Верцінської, – «це складне, комплексне негативне утворення в духовному світі зростаючої людини, що має глибоке коріння у сфері стосунків з людьми і тенденцію до обтяження за стійких несприятливих умовах життя дитини, що міняє свої ознаки залежно від цього і породжує тривалі негативні психічні стани у маленької людини» [2, с. 8]. З такими дітьми важко оточуючим, крім того, вони виявляють внутрішнє неблагополуччя, почувають себе неприйнятими, ображеними і кинутими, нещасливими,: «я нікому не потрібен і мене ніхто не любить!».

Досвід показує, що важкі діти – це часто-густо плід впливу «важких дорослих», які самі у дитинстві були ображені, недолюблені, недозрозумілі. Тож, тим дорослим, у яких дитина бешкетує, не слухається, вчиняє навпаки, «назло», варто замислитися, чи не свою образу, свій стиль реагування, своє власне невдоволення людьми і собою вони переносять на дітей, на їх світовідчуття, на механізми адаптації чи неадаптації у соціальному оточенні.

Важковиховуваність проявляється в опірності дитини педагогічним впливам дорослого (таких дітей часто називають неслухняними, вередливими, погано вихованими тощо). Вона може пояснюватись в деяких випадках тими чи іншими відхиленнями у психофізичному, особистісному розвитку дитини, а також особливим характером взаємодії вихователя і вихованця.

Ранній емоційний досвід: який він? Визнано, що суттєве значення у формуванні особистості дитини має ранній емоційний досвід, який виявляє свої корені у стосунках з усіма, хто її виховує і з ким вона вступає у спілкування. Фундаментом розвитку здорової психіки є відчуття дитиною себе такою, яку люблять, а також почуття захищеності й повного прийняття значущими людьми, якими спочатку є мати й батько, а потім й інші дорослі – вихователі, няня у дитячому садку і т.д. На будь-якому віковому етапі визначальними для повноцінного розвитку людини є спілкування з однолітками, з якими вона вступає у різні види діяльності і які являють собою своєрідне дзеркало, де відображається ставлення до себе і навколишніх, світу взагалі.

Велике значення набувають конкретні реакції дорослих на позитивну чи негативну, на їхню думку, поведінку, які отримує дитина. Так, у випадку, коли дії чи поведінка малюка відповідають вимогам батьків та інших старших людей, її хвалять, заохочують, підбадьорюють. Та коли поведінка дитини суперечить уявленням про «гідне поводження», тоді її дії оцінюються як погані, непристойні, за які нема прощення і дитина має бути покарана. Ще гірше, коли негативна (заперечна, неприглядна і небажана для дитини) оцінка розповсюджується на особистість дитини і на ставлення до неї в цілому, часто знищує чи знецінює навіть те позитивне і цінне, що було вже досягнуте у стосунках з дитиною і в її розвитку.

Реакції дитини на оцінку. Негативна, систематична і незаслужена оцінка вчинків дитини батьками, вихователями в дитячому садку, а згодом і вчителями у школі, а також однолітками, аж ніяк не сприяє задоволенню потреби дитини в любові, прийнятті і позитивній оцінці оточуючих, в самоповазі, не формує адекватну самооцінку і прагнення до щирих, довірливих, розвиваючих

стосунків з дорослими і ровесниками. Атмосфера емоційного неблагополуччя і напруження виснажує дитячу психіку, провокує розвиток психосоматичних захворювань. У маленьких дітей можна спостерігати безсоння, погане самопочуття, млявість або підвищену роздратованість, діти скаржаться на нудоту, шлункові розлади, головні болі й інші недуги. У тих випадках, коли дитина не має змоги пережити свій неуспіх, не вміє або втрачає надію на вирішення конфліктної ситуації, коли стає неможливим задоволення провідних потреб дошкільняти, тоді часто проявляють себе неконструктивні форми реагування і поведінки.

Психологічний захист може яскраво проявлятися у дітей дошкільного віку у кривляннях, голосному реготанні, частому показному повторюванні «ні-ні-ні» або «так-так-так», діти можуть показувати язика, дратувати інших дітей, вчиняти «назло», проявляти агресивність по відношенню до тих, хто низько оцінює їх і не помічає старанність бути «хорошими діточками». Звичайно, така поведінка оцінюється оточуючими негативно, що ще більше посилює емоційний дискомфорт дитини, послаблює і спотворює процес її психосоціального розвитку. А такі прояви як заїкання, нервовий тик, енурез, неврозоподібні стани тощо можуть спричинити неконтрольоване накопичення конфліктності, поступове спотворення характеру, що може поглибити важковиховуваність дитини, викривлення будь-яких моральних орієнтирів, стосунків з навколишніми людьми, негативне ставлення до будь-якої спільної з ними діяльності.

До симптомів неблагополуччя. «Мене ніхто не любить, діти не хочуть зі мною дружити! Вихователька весь час робить мені зауваження! Няня надто прискіплива і підозрює мене у всіх зловтіхах! Мама не хоче мене вислухати і не жаліє мене!» – типовий крик душі дитини, яка сама не зуміла і котрій не допомогли почувати себе на рівні з іншими дітьми спокійно і впевнено, «своєю серед своїх», тою, якою пишаються і яку люблять. Психологи зауважують, що до числа непопулярних дітей, тих, кого цураються, женуть, до яких застосовують цькування, булінг і фізичне насильство, входять діти, яких не

люблять, до яких вчиняють будь-який тиск самі вихователі і батьки. Тому завдання вихователя, педагога, батьків полягає в тому, щоб не зламати, а підняти, підтримати духовні сили дитини, утвердити почуття її гідності. «Як найвищу цінність бережіть гордість, недоторканність особистої честі дитини», – наголошував В. О. Сухомлинський (Методика виховання колективу, 1976).

Деякі симптоми важковиховуваності беруть свій початок в дошкільному дитинстві, а потім проявляються у початковій школі. Ставлення «першої вчительки» й інших вчителів до тієї чи іншої дитини справляє вирішальний вплив на стосунки дітей між собою вже на початку шкільного навчання. Від цього в значній мірі залежить характер шкільної адаптації першокласника: чи буде він в змозі пережити всі можливі труднощі навчання і травмуючого спілкування з однолітками і дорослими, чи стане важковиховуваним учнем, «поганою дитиною», а далі –некерованим підлітком?

Як убезпечити розвиток важковиховуваності? Серед чинників, які мають для людини життєве значення і впливають на формування особистості дитини, особлива роль належить вихованню у сім'ї і дитячому дошкільному закладі. Воно організовує обставини життя і спрямовує в потрібному напрямі життєві впливи, підкріплює їх, створює відповідне ставлення до навколишньої дійсності особистості, що формується. Разом з тим воно гальмує негативні впливи, перешкоджає закріпленню небажаних звичок і рис її поведінки [6].

Доброзичливі стосунки між членами родини, атмосфера любові, порядності, взаємодопомоги, співпереживання тощо є своєрідним щепленням від усього негідного, злочинного, неприйнятного для окремої людини і суспільства. Близьке оточення, члени сім'ї своїм ставленням до дитини і власною поведінкою, «ділом і словом», сприяють становленню соціальної і внутрішньої відповідальності. Вже на етапі раннього дитинства, у віці до п'яти років, за дослідженнями Е. Еріксона, у дитини формується почуття автономності та особистої цінності, що супроводжується виникненням відповідальності, поваги до порядку й дисципліни [11].

А. С. Макаренко говорив, що важливо, щоб у дитини з'явилося відчуття

«природної відповідальності», коли вона починає розуміти, що її вчинки призводять до деяких неприємних наслідків. Причому педагог підкреслював, що дорослий у сім'ї – це «не повний, безконтрольний хазяїн», а тільки «старший, відповідальний член колективу» [5, с. 61]. Значить, сім'ю можна розглядати як такий різновіковий колектив, у якому дорослий виконує керівну роль, але не до молодшого члена сім'ї, а до процесу, який сприяє поступовому становленню особистості дитини, її відповідальності, здатності до співжиття і співдіяльності з іншими людьми – молодшими і старшими. Важливе значення має гуманізація процесів групової інтеграції в сімейній групі і міжпоколінної взаємодії взагалі [3; 8; 10].

Гра – простір життя. Потужним чинником розвитку гуманних почуттів у дошкільному віці є сюжетно-рольова гра. У грі діти набувають соціального досвіду міжособистісних стосунків, ставлять собі мету, вільно організують середовище для розв'язання завдань, переживають різні стани. У грі діти не просто засвоюють знання, але й вчаться співпрацювати, співтворити зі старшими та одне з одним, їх відносини стають взаєморозвиваючими. В умовах творчої діяльності дитина проявляє свою індивідуальність, може самоствердитися, реалізувати свої творчі потенції і, що особливо важливо, — «радіти життю», що відповідає головному принципу гуманізації сучасної освіти: принципу природоспіввіднесення. Гра є тим простором, в якому дитина справді живе, виявляючи і задовольняючи власні потреби. У відомій праці «Серце віддаю дітям» В. О. Сухомлинський відзначив: «Почуваючи себе творцем, людина прагне бути кращою, ніж вона є. Важко переоцінити значення того, що вже в роки дитинства, на порозі отроцтва людина усвідомлює свої творчі сили й здібності. В цьому усвідомленні – сама сутність формування особистості».

Любов як цілюще джерело для прояву людяності. Саме любов виступає, пише С. Л. Рубінштейн, як «пристрасний проявник... усіх хороших якостей у двоякому смислі. По-перше, вона їх викликає до життя, по-друге, вона робить їх більш видимими для того, хто любить (чи робить того, хто любить, більш

уважним до них). «Полюби нас чорненькими, біленькими усякий нас полюбить» – істинний смисл цього положення у тому, писав учений, щоб любити людину не за той чи інший вчинок, який зустрів схвалення чи осуд інших людей, який може бути випадковим, а за її саму, за її справжню сутність, а не за її заслуги. «Любов є утвердження іншої людини і закладеного в ній способу відношення до світу, до інших людей, а тим самим моє ставлення до світу, до інших людей переломлюється через ставлення до людини, яку любиш» [цит. за 4, с. 42].

Далекосяжними виглядають стосунки, побудовані на «альтруїстичній любові», за Р. Ассаджолі [1], між дорослими і дітьми, яка передбачає певний рівень духовного розвитку, насамперед, батьків, старших членів родини. «Дослідження говорять про те, – пише А. Маслоу, – що у дітей і дорослих, яких оточує атмосфера любові, поваги, безпеки, присутнє те, що ми називаємо совістю, що заснована на почутті любові, бажанні приносити радість іншим людям і робити їх щасливими, а також на правді, логіці, справедливості, сталості й обов'язку. Поведінка здорової людини меншою мірою визначається почуттями страху, ненадійності, провини, сорому, і більшою – правдою, логікою, справедливістю, гармонією, красою тощо» [7, с. 405].

Не завищувати планку. Варто розрізняти такі речі: дитина може бути важкою для дорослого, у спілкуванні з нею, а може бути важкою для самої себе. Що для старшого є комфортом і ознакою душевного благополуччя, для малюка може виявитися в стражданнях, адже бути таким, як бажає дорослий, думати так, як він, поводити себе як доросла людина – для дошкільняти є надскладним завданням. Але саме цього часто очікують батьки і вихователі від малечі: «Будь дорослим чоловіком!», – каже тато 5-річному синочку. «Ти маєш бути господинею, а не весь час гратися з ляльками!», – зауважує мати доньці, якій тільки-но належить вчитися тому, на що сподівається її мати тепер. Піднімати планку треба, але поступово, озираючись на дитину, її здатності, можливості, перспективи.

Роль бабусі й дідуся. Не можна не сказати про безмежну терпимість і

мудру любов-ніжність до маленьких дітей людей старшого покоління – бабусів і дідусів. Одного літнього дня на березі Дніпра мені пощастило спостерігати невеличку, але досить повчальну сценку. Турботлива бабуся – симпатична добросердечна жінка – збирала маленького чотирирічного онучка з пляжу додому. Коли все було зібрано, хлопчик потягнувся за пляшкою якогось напою і печивом, аби перекусити. Тут миттєво підлетіли голуби и стали, воркочати, наближатися до малюка, зазираючи йому в долоньки. Малюк топнув у сторону птахів ніжкою, відганяючи від себе. На що його бабуся тихо і спокійно мовила: «Не треба їх ображати. Вони ж БЕЗЗАХИСНІ». Малюк відломив шматочок печива і обережно кинув пташці, посміхнувся. Бабуся взяла маленького за ручку і вони пішли геть, сповнені сонця і душевного спокою. Хочеться сподіватися, що діти навчаться самі любити, жаліти, співчувати будь-якій живій істоті, бо поряд є отакі бабусі й дідусі. Хіба можуть бути люблячі люди важкими один для одного?

Отже. Любов, атмосфера прийняття, поваги і взаємодопомоги у колі дорослих і ровесників у батьківській сім'ї та дитячому садку, формування необхідних якостей, умінь і навичок, глибоких почуттів, конструктивних, підтримуючих захисних механізмів – це основні фактори попередження важковиховуваності, яка за певних обставин бере свій початок і може бути успішно упереджена у дошкільному віці.

Список літератури

1. Ассаджоли Р. *Психосинтез: теория и практика*. Москва: REFL book, 1994. 314 с.
2. Верцинская Н. Н. *Трудный ребенок*. Минск: Нар. асвета, 1989. 128 с.
3. Генетично-психологічний принцип як методологічна засада ресоціалізації депривованої особистості. *Психогенеза особистості: вікові та педагогічні модифікації: монографія* / за заг. ред. проф. Я. Гошовського. Луцьк: Східноєвроп. національн. ун-т ім. Лесі Українки, 2014. С. 5–29.
4. Гурлєва Т. С. «Виховний вчинок» для інших: ідеї С. Л. Рубінштейна про виховання. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми:* мат-ли II всеукр. конф. з міжнародн. участю (Київ, 21 березня 2019 р.). С. 40-47. URL: https://lib.iitta.gov.ua/716772/
5. Макаренко А. С. *Педагогические сочинения:* в 8-ми т. / сост.: М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. Москва: Педагогика, 1984. Т.4. 400 с.
6. Максименко С. Д., Соловієнко В О. *Загальна психологія: навчальний посібник.* Київ: МАУП, 2000. 256 с
7. Маслоу А. Г. *Мотивация и личность.* / Перев. с англ. А. М. Татлыбаевой,

вступительная статья Н. Н. Акулиной. Санкт-Петербург: Евразия, 1999. 478 с.
8. Сорочинська В. Є. *Організація роботи соціального педагога: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.* Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Київ: Кондор, 2010. 208 с.
9. Сухомлинский В. А. *Избранные педагогические сочинения*: в 3 т. Москва, 1983. Т. 3.
10. Фельдштейн Д. И. *Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребёнка в ситуации его развития*. Москва - Воронеж, 2010. 512 с.
11. Erikson E. *Childhood and Sosiety*. N.V., 1967. 631 p.

Дичківська Ілона Миколаївна, *м. Рівне*
ORCID 0000-0002-9353-5666

ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ІННОВАЦІЙНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Статтю присвячено розгляду закономірностей і принципів становлення особистості майбутнього вихователя, здатного до саморозвитку, в інноваційному освітньому просторі.
Ключові слова: *особистісно-професійне становлення, інноваційний освітній простір, педагогічна інновація, інноваційна діяльність вихователя.*

The article in devoted to the considers the regularities and principles of becoming a formation the person of future educator in innovative educational space.
Key words: *personal and professional formation, innovative educational space, educational innovation, innovative activity of pre-school teacher.*

Постановка проблеми. Складність і неоднозначність процесів, що відбуваються у суспільстві, їх різноманітна спрямованість з особливою гостротою ставлять перед кожною людиною проблему вибору і самовизначення в особистісних цінностях, культурі, місця у суспільному житті і професії. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст. наголошується, що головною запорукою успішного виконання місії освіти стає якість підготовки педагога, його здатність до саморозвитку і самореалізації у професійній сфері, продуктивної творчої діяльності в контексті надбань вітчизняної і світової культур. Професійна діяльність вихователя закладу дошкільної освіти серед інших педагогічних професій посідає особливе місце й визначається не тільки обсягом актуальних освітньо-виховних завдань, але й значущістю періоду дошкільного дитинства для всього подальшого розвитку і становлення особистості, її цінностей і світогляду.

Утвердження самоцінності людини як гуманістичного орієнтиру розвитку суспільства актуалізувало питання про гуманістичну суть професії вихователя, а, відтак, і глибину її втілення в його педагогічній інноваційній діяльності. Сучасний вихователь – це професіонал, зріла особистість, яка здатна до саморегуляції і має в якості головної цінності особистість дитини, а тому і взаємодіє з нею на рівні людської гідності – власної і дитячої, не пригнічуючи, а підтримуючи і надихаючи. Взаємодія вихователя з дитиною здійснюється не на основі педагогічного розрахунку, а на усвідомленому прагненні знайти шлях до її серця (Г. Балл, І. Бех, А. Бойко, О. Газман, І. Зязюн, Н. Крилова, А. Мудрик, Т. Поніманська, О. Савченко). Допомагаючи іншим, педагог повинен зростати сам.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблема становлення особистості педагога, розвиток його окремих якостей завжди привертали достатню увагу, зокрема такі її аспекти, як-от: засоби виховання особистості педагога (В. Бондаренко, І. Зязюн, В. Козленко, Г. Костюк, Н. Кузьміна, В. Моляко, Л. Савєнкова, С. Сисоєва, Т. Сущенко та ін.); роль творчості у педагогічній професії (О. Акімова, Р. Вайнола, Н. Гузій, В. Загвязинський, Е. Карпова, В. Лісовська, О. Листопад, Н. Маковецька, О. Шестопалюк та ін.); роль самовиховання в удосконаленні особистості (С. Єлканов, Г. Коджаспірова, А. Мудрик, Л. Рувинський, В. Семиченко та ін.); проблеми особистісного вдосконалення й саморозвитку особистості (К. Левитан, С. Гончаренко, Л. Рибалко, Е. Ященко та ін.); питання професійної самоактуализації особистості педагога (В. Алфімов, О. Андрієнко, О. Глузман, Н. Гузій, І. Ісаєв, Н. Кузьміна, Л. Лук’янова, Л. Мітіна, І. Подласий, С. Сисоєва, В. Стрельников, Л. Хомич, Н. Чурсіна та ін.); створення культурно-освітнього простору для покращення особистісних і професійних якостей (О. Анохін, Ю. Бродський, Г. Васянович, А. Вихрущ, О. Олексюк, Т. Пантюк, О. Смоліна, Г. Філіпчук, С. Цимбрило, М. Чурсін та ін.). Водночас вивчення стану проблеми становлення особистості майбутнього вихователя у педагогіці свідчить про недостатню її розробленість як самостійної галузі дослідження.

Метою нашої статті є висвітлення закономірностей і принципів становлення особистості майбутнього вихователя в інноваційному освітньому просторі.

Основний виклад матеріалу. Нині для української педагогічної науки і практики актуалізується питання про те, які реальні феноменологічні характеристики мають бути притаманні сучасному педагогу. Ми погоджуємося з думкою дослідників про те, що для сучасного вихователя необхідним є: вищий рівень самосвідомості – усвідомлення себе як унікальної особистості, чия самобутність і неповторність є головною виховною цінністю; людська гідність; здатність бути вільної людиною; нове самоставлення – ставлення до себе як до цілісності, здатної до саморозвитку, яка будує власне самоставлення задля підвищення своєї соціальної продуктивності і повноти особистісного самоздійснення. Сучасний вихователь має володіти і такою якістю, як педагогічна культура, яку ми розуміємо як комплексне багаторівневе явище, що включає й особистісні якості (характер, інтелект, загальна ерудиція), і професійні здібності, і творчий потенціал в комплексі.

Саме такий тип вихователя потрібен сучасній дошкільній освіті для розв’язання всіх поставлених перед нею завдань, але, як показує практичний досвід, – це швидше за все тенденція, а не масова реальність. Разом з тим, у самій дошкільній освіті, професійній діяльності є джерела і стимули особистісно-професійного саморозвитку вихователя. Одним із них виступає інноваційна діяльність.

Інноваційна діяльність веде до пошуку адекватних освітніх засобів, необхідних для адаптації людини до нової соціальної ситуації, розвитку життєвих сил і здібностей у змінному динамічному світі. Якщо раніше суспільство і система освіти могли задовольнятися нововведеннями, носіями яких були поодинокі ентузіасти, то нині новації вимагають організованого, наукового і планомірного, масового і суспільного до них відношення. Нині наука стає рушійною силою педагогічної практики. Створення нового у педагогіці має свої особливості, пов’язані з неповторністю особистості

вихователя, можливостями вихованців, умовами розвитку дошкільного навчального закладу тощо. Зазначимо, що повністю нового, раніше невідомого, у педагогіці практично не може бути, хоча б тому, що сама наука має прикладний характер і спирається на знання й досвід з інших галузей людської діяльності. Найчастіше мова може йти про відносну або часткову новизну пропонованих ідей. Підтвердженням можуть слугувати провідні ідеї зарубіжної і вітчизняної гуманістичної педагогіки минулого століття: ідея гуманного виховання й освіти (Ш. Амонашвілі, А. Макаренко, В. Сухомлинський); ідея вільного виховання (К. Ветцель, М. Монтессорі); ідея ненасилля в педагогіці (Я. Корчак, О. Нейл, Л. Толстой), ідея підтримки активності дитини (Л. Виготський, О. Запорожець) тощо.

Основоположним для нашого дослідження є визначення, яке дає П. Щедровицький: інновація – це механізм відтворення інноваційності та розвитку; це миследіяльнісна форма, що забезпечує розвиток, а не трансфер з однієї галузі в іншу (з одного навчального закладу в інший) тих ти інших елементів, блоків, структур чи змістів. При цьому інновація передбачає реальне перетворення організаційної структури самої діяльності. Розглядаючи складові миследіяльнісної форми педагогічної інновації, учений вказує на три її компоненти:

1) установку на розгортання змістовної організації педагогічної миследіяльності і навчального процесу (освітньої практики);

2) наявність дослідницького компонента;

3) наявність управлінського (і особливо організаційно-проектувального) компонента, що забезпечує розвиток педагогічної практики [8, с. 65].

Вважаємо, що означена ідея може виступити основою організації спільної діяльності керівництва дошкільного навчального закладу з вихователями, у процесі якої буде відбуватися «взрощування» фахівця інноваційного спрямування.

Важливою також є ідея про те, що педагогічна інновація не транслюється і не передається, але вона лишає свій відбиток у культурі, і її можна

реконструювати. Це буде реконструкція, інтерпретація і творчість того, хто здійснює інноваційну діяльність. При цьому буде відбуватися на основі досвіду і рефлексії «взрощування» особистості самого педагога.

Для розвитку педагогічних інновацій у дошкільному закладі необхідне певне мотиваційне середовище, що підкріплює орієнтовану на інноваційну діяльність і саморозвиток поведінку. З точки зору системного підходу, середовище є все зовнішнє стосовно даної системи, але лише таке зовнішнє, з яким вона пов'язана мережею комунікацій. Насамперед, середовище є простір. Простір є формою буття і як форма буття орієнтує нас на взаємодію як всередині простору, якщо воно обмежене, так і поза ним. Простір, по суті, задає зовнішній масштаб, вихідну орієнтацію та обумовлює більш конкретний просторовий рух. Ми розглядаємо інноваційний освітній простір, в якому відбувається процес професійного саморозвитку вихователя, як такий, в якому спостерігається реальне перетворення педагогічної діяльності, здійснюється вибір шляху індивідуального руху вихователя і відбувається творча самореалізація його особистості [3, с. 331]. В інноваційному освітньому просторі дошкільного закладу зароджується інноваційна діяльність вихователя, що відображає його творчий потенціал, вихід за межі нормативної діяльності.

Педагогічна діяльність є «людиновідповідною» (Н. Крилова) і повинна бути діяльністю творчою, різноманітною, нестандартною, тобто такою, яка реалізує в кожній конкретній ситуації власний креативний потенціал і створює власні технології. Вона повинна нести в собі інноваційний потенціал, завдяки якому вихователь здійснює духовно-практичну діяльність по перетворенню навколишньої педагогічної дійсності і вихід за межі нормативної діяльності. Інноваційний потенціал педагога – це сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості педагога, що виражає готовність удосконалювати педагогічну діяльність і наявність внутрішніх засобів і методів, які забезпечують цю діяльність [2, с. 25]. Завдяки наявності інноваційного потенціалу педагог набуває можливості шукати власні нетрадиційні способи розв'язання проблем, що виникають, сприймати і творчо втілювати вже існуючі

нестандартні підходи в освіті, досягати вершин професійного саморозвитку.

Інноваційний (творчий) потенціал педагога слугує основою його професійного саморозвитку, а їх взаємозалежність є однією із закономірностей становлення особистості майбутнього вихователя, здатного до саморозвитку, в інноваційному освітньому просторі. Чим вище особистісний потенціал майбутнього вихователя, його здатність бути суб'єктом інноваційної діяльності, тим ефективніше процес особистісно-професійного саморозвитку педагога. В основі цієї закономірності лежить принцип значущості особистісного потенціалу майбутнього вихователя при включенні його в інноваційний освітній простір дошкільного навчального закладу.

Вихователь, який прагне бути суб'єктом професійної діяльності, вносить постійні зміни у навколишню його педагогічну дійсність. Ці зміни є результатом інноваційної діяльності. Ми вважаємо: чим більш творчі результати професійної діяльності вихователя як інноваційної, тим впевненіше він просувається до професійної зрілості. Основою даної закономірності є принцип творчого творення у процесі інноваційної діяльності.

Важливо, щоб у процесі творення ідеї чи образу інноваційної практики, реконструюючи ту чи іншу педагогічну ідею, майбутній вихователь міг рефлексувати всі зміни педагогічної діяльності, оскільки в інноваційній педагогічній практиці рефлексія є необхідною умовою для здійснення саморозвитку.

У сучасних дослідженнях науковці зосереджують увагу на вивченні особливостей педагогічної рефлексії, визначаючи її важливість для професійної діяльності. Так, М. Марусинець пояснює педагогічну рефлексію як інтегративну рису особистості, що відображається в рефлексивній поведінці на основі рефлексивних знань, ставлення до рефлексивних умінь та рефлексивної діяльності. Науковець зауважує, що пошук педагогом нового сенсу власної діяльності через осмислення своєї позиції в проблемно-конфліктній ситуації впливає на розвиток професійної рефлексії [5]. Поділяючи таку думку, підкреслимо, що зміна ціннісної системи педагогічної діяльності внаслідок

конфліктних ситуацій може стати рушійною силою створення інновацій, які вихователь розглядає і як продукт досягнення конкретної педагогічної мети, і як спосіб професійної самореалізації. Зазначена позиція суголосна з думкою А. Бізяєвої щодо тлумачення педагогічної рефлексії як здатності педагога до аналізу, осмислення й конструювання ціннісної основи власної діяльності, ґрунтованої на відображенні себе як суб'єкта цієї діяльності, особистості й індивідуальності в системі суспільних відносин, що виявляється у сформованості компонентів: соціального (аналіз підстав власних соціальних взаємодій з учнями), предметно-змістовного (аналіз своєї професійної діяльності в навчанні учнів), власне рефлексивного (аналіз власного професійного саморозвитку) [1].

Отже, рефлексія в педагогічній діяльності – це процес усвідомлення та осмислення педагогічних проблем, їх аналізу та визначення нових шляхів та перспектив їх розв'язання.

Особливу увагу акцентуємо на ролі рефлексії для досягнення успіху педагога в соціальних відносинах. При цьому підкреслюємо значущість рефлексивних умінь вихователів-інноваторів, оскільки саме соціальні орієнтири (оцінка і ставлення оточуючих до діяльності) стають зовнішніми чинниками рефлексії та спонукають педагогів до корекції діяльності в межах інноваційних процесів, у результаті чого збільшується ймовірність досягнення успіху [3, с. 246].

Неабиякого значення надаємо також внутрішнім рефлексивним чинникам (думкам, особистісним якостям, емоційним станам, актуальним і потенційним можливостям) – усвідомлення й аналіз яких також сприяє корекції діяльності.

Маємо переконання, що чим активніше рефлексивна позиція майбутнього вихователя в інноваційній діяльності, тим вище рівень його особистісно-професійного саморозвитку. Це – друга закономірність процесу професійного саморозвитку майбутнього вихователя, в основі якого лежить принцип рефлексивно-діяльнісного аналізу інноваційної діяльності та професійного саморозвитку.

Аналіз психолого-педагогічної літератури і досвід існуючої практики розкривають важливе значення ціннісних орієнтацій для професійного саморозвитку педагога. Виходячи з цього, ми вважаємо: чим вище рівень ціннісного ставлення майбутнього вихователя до інноваційної діяльності, тим інтенсивніше процес його духовно-морального зростання. В основі даної закономірності закладено принцип опертя на ціннісні орієнтації майбутнього вихователя в інноваційному освітньому просторі.

Цінності особистості, здатної до інновації, визначають її дії, поведінку і результати діяльності. Як зазначає у своєму дослідженні Л. Козак, у процесі інноваційної діяльності людина розкриває власні сутнісні сили, підтримує взаємні ціннісні відносини з іншими та із самою інновацією і виступає водночас як діяльний суб'єкт і об'єкт оцінки [4]. Формуючи власне бачення ціннісно-мотиваційної готовності до інноваційної діяльності педагога, науковець посилається на фундаментальні праці в галузі психології (А. Маркова, Е. Зеєр) і доходить висновку, що зазначене утворення проявляється у трьох взаємопов'язаних площинах: *соціально орієнтованій суб'єктній позиції* (усвідомлення важливості та соціальної значущості інноваційної професійної діяльності викладача); *особистісній інноваційній позиції* (стійкий пізнавальний інтерес до педагогічних інновацій, прагнення творчо ними оволодівати); *професійно орієнтованій суб'єктній позиції* (розуміння важливості знань і умінь для здійснення інноваційної професійної діяльності з метою вдосконалення освітнього процесу, розвитку інноваційних якостей студента; потреба в саморозвитку, прагненні до успіху в професійній діяльності) [4, с. 242].

Загальнонаукові підходи до формування ціннісного ставлення до професії в цілому й конкретних її аспектів зокрема представлені з позиції психофізіології (В. Швирков), філософії, психології (М. Рокич). Науковці стверджують, що формування цінностей особистості пов'язане з активністю її розумової діяльності, оскільки саме мозкові процеси визначають у кінцевому результаті пізнавальні здібності людини і детермінацію (зокрема ціннісну) її

поведінки [7; 9]. Необхідним стає не просто відображення знань, а й створення чогось корисного для соціуму, що має сенсожиттєвий потенціал. Відтак складність суті цінностей пов'язана з їх розмежуванням на ті, які визначають сенс життя людини (актуалізують те, що є важливим для неї особисто), та ті, котрі дають змогу орієнтуватись у бажаності або небажаності способу поведінки відповідно до цінностей першої групи.

У концепції М. Рокича така класифікація цінностей за групами узагальнюється як клас термінальних цінностей (переконання в тому, що якась кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути (цінності-цілі)) та клас інструментальних цінностей (переконання в тому, що якийсь образ дій або властивість особистості домінантний у будь-якій ситуації (цінності-засоби) [9]. Уважаємо, що для набуття майбутніми вихователями ЗДО термінальних та інструментальних цінностей, пов'язаних із розумінням необхідності формування життєвих базових компетенцій у дітей, потрібно застосовувати особистісно-орієнтований підхід у вихованні, який має найбільшу ефективність у контексті впровадження інновацій розвитку та навчання дитини.

У нашому дослідженні сформованість у майбутніх вихователів цінностей творчого підходу до професійної діяльності з акцентом на урахування особливостей розвитку дитини, що виявляється в інноваційній спрямованості, та мотиваційної готовності до застосування інновацій у професійній діяльності суттєво впливатиме на ефективність підготовки студентів до інноваційної діяльності. При цьому мотиваційна готовність, сприйнятливість до педагогічних нововведень має стати важливою якістю вихователя, оскільки лише адекватна цілям інноваційної діяльності мотивація забезпечує ефективну роботу і саморозкриття особистості педагога.

На нашу думку, інноваційна діяльність становить особистісну своєрідність кожного педагога, визначає рівень особистісно-професійного саморозвитку, ступінь сприйнятливості до педагогічних інновацій, характер і особливості формування авторської концепції, рівень її реалізації.

Висновки. Результати проведеного нами дослідження підтверджують взаємозв'язок інноваційної діяльності та особистісно-професійного становлення майбутнього вихователя і дозволяють зробити наступні висновки:

● у процесі творення інноваційного освітнього простору закладу дошкільної освіти інноваційна діяльність породжує протиріччя, які є рушійною силою професійного становлення особистості вихователя;

● інноваційна діяльність спонукає педагогів до вдосконалення форм, методів, засобів, прийомів розвитку особистості дитини-дошкільника, пошуку адекватних освітніх програм, методик, технологій, що сприяє професійному самовдосконаленню, підвищенню продуктивності, саморозвитку особистості вихователя;

● інноваційний освітній простір, в якому здійснюється інноваційна діяльність вихователя і його особистісне зростання, не виникає сам по собі у педагогічному співтоваристві, він народжується у спільній діяльності керівництва дошкільного закладу і всіх членів колективу, в їх глибинному спілкуванні.

Список літератури

1. Бизяева А. А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: *дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07* / РГПУ имени А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 1993. 238 с.

2. Дичківська І. М. *Інноваційні педагогічні технології.* Підручник. 3-тє вид., доповн. Київ: Академвидав, 2015. 352 с.

3. Дичківська І. М. П*ідготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної педагогічної діяльності: теорія і методика*: монографія. Рівне: Видавець О. Зень, 2017. 372 с.

4. Козак Л. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки та психології до інноваційної професійної діяльності: *дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04*. Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2015. 555 с.

5. Марусинець М. М. *Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування: монографія*. Умань: ПП Жовтий О.О., 2012. 420 с.

6. *Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посібник*. За ред. І. А. Зязюна, О. М. Пєхоти. Київ: Видавництво А.С.К., 2003. 240 с.

7. Швырков В. Б. Об общечеловеческих ценностях с позиции системно-эволюционного подхода. *Психологический журнал*, 1993. № 6. С. 119-132.

8. Щедровицкий П. Г. *Очерки по философии образования* (статьи и лекции). Москва: Педагогический центр «Експеримент», 1993. 153 с.

9. Rokeach M. Some Unresolved Issues in Theories of Beliefs, Attitudes and Values. *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 1979. Vol. 27: Beliefs, Attitudes and Values. P. 261-304.

Довбня Софія Олегівна, *м. Київ*
ORCID 0000-0002-2882-4680
Зубко Надія Павлівна, *м. Київ*
ORCID 0000-0001-7188-9952

ФОРМУЛА ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ЗАСОБУ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті обґрунтовано потенціал ігрових технологій у процесі виховання дошкільника; окреслено особливість використання гри в освітньому процесі закладу дошкільної освіти та подано характеристику ігор як стимуляторів виховання дітей старшого дошкільного віку.
Ключові слова*: гра, ігрові технології, виховання, діти старшого дошкільного віку.*

The article substantiates the potential of game technologies in the process of comprehensive development of preschool child. The importance of using the game in the pedagogical process is pointed out. The characteristics of games as stimulants for the upbringing of older preschool children are given.
Keywords*: game, game technologies, education, comprehensive development.*

Зміст сучасної дошкільної освіти значною мірою зумовлюють зміни у інноваційних технологіях, що створюються на ґрунті наукових і методичних напрацювань провідних учених минулого й сучасного. З огляду на це, дослідження проблеми ігрові технології як засіб виховання дітей старшого дошкільного віку дозволяє виявити як його досягнення, так і недоліки, осмислення яких сприяє позитивним змінам сучасної теорії і практики дошкільної освіти, зокрема й ігрової діяльності – провідної для дітей дошкільного віку.

Мета статті полягає в обґрунтуванні використання ігрових технологій як засобу виховання дітей дошкільного віку.

Гра є універсальною формою виховання дитини дошкільного віку. Якщо ви хочете розвивати здібності дитини, навчати її думати, розуміти дорослих, маніпулювати із предметами, – грайте з ними якомога частіше. Ігри дають інтерес, упевненість у собі і своїх можливостях. Гра є одним із найцікавіших видів діяльності дитини дошкільного віку, провідною для цього вікового періоду та є засобом всебічного розвитку, важливим методом виховання.

Сутність поняття «ігрові педагогічні технології» включає досить велику групу методів і прийомів організації освітнього процесу у формі різних

педагогічних ігор. На відміну від ігор взагалі, педагогічна гра має істотну ознаку – чітко поставлену мету навчання й відповідні їй педагогічні результати, які можуть бути обґрунтовані, виділені в явному вигляді й характеризуються навчально-пізнавальною спрямованістю. Ігрова форма занять створюється на заняттях за допомогою ігрових прийомів і ситуацій, що виступають як засіб спонукання, стимулювання до навчальної діяльності.

Уперше в редакції Базового компонента дошкільної освіти 2012 р. виокремлено самостійну освітню лінію «Гра дитини», а також з урахуванням її змісту і результатів освітньої роботи відображено показники сформованості ігрової компетенції, що полягають у зацікавленому ставленні дитини до ігрової діяльності, використанні власного досвіду для створення ігрових задумів; реалізації в них своїх пізнавальних, соціальних, моральних, естетичних потреб; відтворенні знань та моральних уявлень, задоволенні інтересів до довколишнього, творчому відображенні діяльності, взаємин дорослих, реальних та уявлюваних подій, ситуацій у власній грі; активному відтворенні своїх життєвих вражень у рольовій грі з використанням виразних засобів; у самостійній реалізації власних ігрових задумів, виборі гри, іграшок; участі в різних видах ігор, об’єднанні з однолітками на основі ігрового задуму, рольової взаємодії, особистих уподобань; дотриманні рольових способів поведінки, норм та етикету спілкування.

У контексті реалізації вимог Базового компонента дошкільної освіти (2012) було оновлено комплексні додаткові програми загальноукраїнського рівня впровадження, зокрема: «Дитина в дошкільні роки» (науковий керівник К. Крутій), програма виховання і навчання дітей від двох до семи років «Дитина» (наукові керівники О. Проскура, Л. Кочина, В. Кузьменко, Н. Кудикіна), «Впевнений старт» (керівник Т. Панасюк), «Українське дошкілля» (науковий керівник О. Білан), у яких чітко визначено зміст щодо формування у дітей дошкільного віку ігрової компетенції. Важливе місце в структурі ігрової діяльності дітей дошкільного віку слід приділити іграм за правилами (рухливі, дидактичні, народні тощо). Цей різновид ігор формує основи моральної

поведінки та причинно-наслідкові зв'язки власної діяльності. Саме в процесі гри дитина починає розуміти норми та правила, порушивши які відбудеться покарання та виключення з ігрової діяльності, те саме стосується і діяльності в дорослому житті.

Ігрова діяльність як для молодших, так і для старших груп дітей передбачена в сферах діяльності та лініях розвитку. Детальніше про ігрові діяльність можна знайти в лінії «Культура», в якій один із блоків має назву «Світ гри». Програма «Я у Світі» наголошує на необхідності збільшення відведеного часу ігрової діяльності, як однієї з ключових та детермінат розвитку дітей дошкільного віку [1].

Дослідження дитячої гри, як провідного виду діяльності дитини дошкільного віку, її психології та механізмів дають змогу відокремити наступні особливості: дитина в процесі гри відображає власний навколишній світ, оточення, ставлення до себе; гра є своєрідним засобом організації і набуття знань про властивості предметів, їх функціональне призначення; є своєрідним простором для виявлення мисленнєвої діяльності дитини-дошкільника; гра є шляхом до перетворення навколишньої дійсності, забезпечення єдності уявлень із реальним життям; в грі спостерігається творче, своєрідне поєднання уявного та реального.

О. Усова під час дослідження ігрової діяльності дітей дошкільного віку, довела, що гра відрізняється в дітей різних вікових груп. Зміна змісту дитячої гри відбувається за такими напрямками: змінюються різновиди ігор, ускладнюються ігрові ролі, які дитина використовує (спочатку це проста одинична роль, потім їх число зростає та зміст стає значно складнішим).

Напрями зміни дитячої гри за О. Усовою:

1. Вид гри (ігри-дії, будівельні ігри, конструкторські ігри, рольові, сюжетно-рольові ігри та творчі ігри)

2. Ролі, які діти використовують в процесі ігрової діяльності (спочатку одна нескладна роль, яку дитина найчастіше може спостерігати навколо себе або з боку важливих для неї дорослих, поступово кількість ігрових ролей які

дитина використовує збільшується відповідно віку).

Сучасна дошкільна педагогіка містить досить велику кількість класифікацій ігор.

Поширеною є класифікація Д. Ельконіна. Він класифікує сюжетно-рольові ігри дітей дошкільного віку за такими критеріями: ігри з сюжетом на побутові теми; ігри з виробничим сюжетом; ігри з суспільним сюжетом.

Вчений окремо виділяє ігри з правилами і визначає такі їх групи: наслідувально-процесуальні; ігри драматизації; сюжетні ігри з нескладними правилами; ігри з правилами без сюжету; спортивні ігри.

Сучасна педагогіка найчастіше користується наступною класифікацією:

1.Творчі ігри. До їх числа входять режисерські, сюжетно-рольові, будівельно-конструктивні та ігри до літературних творів

2. Ігри за правилами. До цієї групи відносять рухливі та дидактичні ігри.

3. Народні ігри [2].

Творчі ігри – це ігри, в яких діти можуть самостійно змінити, створити новий сюжет за власним бажанням.

Конструктивно-будівельні ігри – це вид творчої гри в процесі якої діти самостійно будують споруди та використовують їх в ігровій діяльності.

Режисерські ігри – це вид творчої гри в процесі якої дитина за допомогою іграшок, або їх замінників створює сюжет події.

Сюжетно-рольові – це вид творчої гри в якій дитина намагається відтворити дії дорослого та стосунки між ними.

Театралізовані ігри – це вид творчої гри в якій дитина намагається відтворити сюжет літературного твору на власний лад.

О. Усова досліджуючи взаємодію дітей в процесі ігрової діяльності виокремила наступну рівні:

1. Рівень неорганізованої взаємодії. Діти цього етапу ще не можуть себе організувати, не можуть уявити наслідки своїх дій.

2. Рівень одиничних ігор. Дитина цього рівне не втручається в гру однолітків, а будує власну.

3. Ігри поруч. В грі дітей цього рівня наявна самостійність та невтручання в гру сусіда. Діти граються поруч на певній дистанції але без безпосереднього контакту. Педагог має створювати умови та залучати дітей до взаємодії та спілкування дітей між собою.

4. Рівень механічної взаємодії. Діти починають взаємодіяти в причину спільного простору або спільних іграшок, але ця взаємодія є тимчасова.

5. Рівень тривалої взаємодії на основі інтересу до змісту гри. Діти починають розуміти що спільна гра має продуктивніші результати, тому починають задля досягнення спільної мети гратися разом.

6. Рівень постійної взаємодії на основі спільних інтересів та симпатій один до одного [3].

У сучасній дошкільній дидактиці виділяють таку структуру сюжетно-рольової гри:

1. Сюжет (частина реальності, що програється дітьми в процесі гри. Сюжет може бути виробничим, побутовим, суспільним тощо).

2. Ролі (ключові елементи гри, які об'єднують всі інші її аспекти й супроводжуються ігровими діями. За Д. Ельконіним, роль та ігрові дії є основними компонентами розвиненої дитячої гри).

3. Зміст (все, що відтворено дитиною у грі із життя дорослих. Є зовнішнім аспектом людської діяльності зі ставленням дитини до дійсності, один до одного, а також соціальний зміст людської праці).

4. Дії в процесі гри.

5. Ігрові операції (спосіб виконання дій. Ігрові дії та операції завжди є реальними).

6. Майстерність в процесі гри.

7. Вигадана ситуаціях (виникає з розбіжності ігрових операцій та ігрових дій).

8. Правила (часткові за певного сюжету).

Упродовж дошкільного дитинства відбувається розвиток усіх компонентів сюжетно-рольової гри. В молодших дошкільників переважає гра поруч, тобто

діти між собою не взаємодіють безпосередньо в процесі гри. Старші ж дошкільники навпаки граються разом, використовуючи результати своєї діяльності [4].

Складно переоцінити роль ігрової діяльності в дошкільному віці. Дидактична гра спрямована на формування потреби в знаннях, активного інтересу до навчального процесу.

Розгорнута структура ігрової діяльності, на думку Н. Лисенко, Н. Кириста та Н. Лазаровича, охоплює такі компоненти:

1. Спонукальний (потреби, мотиви, цілі, що викликають бажання в дитини гратися в конкретну гру.

2. Орієнтувальний (полягає у виборі засобів гри).

3. Виконавчий (діяльність, що допомагає реалізуватися в ігровій меті).

4. Контрольно-оцінний (аналіз отриманого результату ігрової діяльності та його коригування в подальшому для отримання бажаного результату).

Автори виділяють таку структуру дидактичної гри: дидактичні завдання, ігрові завдання, правила, ігрові дії, результат.

Ігровий задум, ігрові дії та правила взаємопов'язані. Задум може визначати особливості процесу ігрової діяльності, а дотримання всіх правил є щаблем для досягнення продуктивного ігрового результату.

Проте гра дітей дошкільного віку має свої універсальні ознаки, що відрізняють її від ігор дітей інших вікових періодів:

1. Лише в дошкільному віці діти використовують гру як форму пізнання простору, навколишнього світу. Варіативність її форм допомагає дитині ознайомитися з реальними явищами дійсності; пізнавати функціональне призначення, властивості предметів; пізнати самого себе та оточуючих людей. Гра для дітей дошкільного віку найкраще допомагає пізнати світ, випереджаючи трудову діяльність та навчальну. Цікавість дитини до ігрової діяльності поступово згасає, що пов'язано з системним засвоєнням знань, умінь та навичок.

2. Ігровий процес для дітей дошкільного віку є свідомою та

цілеспрямованою діяльністю. Кожна гра має свою особливу для дитину ціль. Навіть найелементарніші на перший погляд ігрові дії з предметами мають свою важливу для дитини мету. Можна з упевненістю сказати, що діти молодшого дошкільного віку мають наслідувальні ігри, але з часом рівень усвідомлення власної ігрової діяльності зростає. Дитина починає більш детально обирати матеріали, знаряддя, засоби з якими бажає взаємодіяти.

Специфічні ознаки гри дітей дошкільного віку:

1. Ігрова діяльність є вільною, самостійною, що як правило, відбувається за власною ініціативою дошкільника. У грі яскраво можна простежити реалізацію дитиною задумів, що відображають уявлення про життя. Ігрова діяльність позбавлена обов'язками, які дорослий щосили намагається нав'язати дитині. Вольові якості та самостійність тут виявляються в повному обсязі та є індикаторами розвитку дитини-дошкільника.

2. Кожна гра має мати творчість. Ігрова діяльність має бути пов'язана із власною ініціативою дитини, певною вигадкою, винахідливістю і розв'язанні поставлених завдань. В кожній грі має максимально бути реалізовані уява, емоції та почуття дитини. Велику творчу роботу передбачають у своєму змісті дидактичні ігри, які мають на меті розвиток пізнавальної активності, допитливості, швидкості розумових дій, ініціативи у вирішенні різноманітних питань.

3. Емоційна насиченість гри. Кожна діяльність має більшу або меншу емоційну насиченість, ігрова не є виключенням. У процесі гри дітей переживають ролі, які спонукають їх до тієї чи іншої емоції та реакції, що впливає на буденне життя. У сумісних іграх діти виявляють співчуття, співпереживання, дружбу, взаємну відповідальність та подолання перешкод. Переважна більшість ігор супроводжуються естетичними емоціями.

Ігрова діяльність дітей дошкільного віку має такі ознаки (за Т. Поніманською):

1. Гра – це активна форма пізнання навколишнього світу. В процесі ігрової діяльності дитина дошкільного віку пізнає світ, що її оточує здобуваючи знання

про предмети, їх властивості та правила застосування в побуті. Пізніше набуті знання удосконалюються та ускладнюються, набуваючи нових форм взаємодії.

2. Гра є свідомою та цілеспрямованою діяльністю. Кожна, навіть незначна на перший погляд ігрова діяльність, має важливу для дитини внутрішню мету.

Ігрова діяльність в дошкільному віці впливає на формування психічних процесів загалом: розвиток сенсорної сфери і психічних процесів, у грі формуються моральні та етичні поняття, норми, складаються перші уявлення про світ. Гра в дошкільному віці впливає на зміст та форми оволодіння стосунками між однолітками та дорослими.

Ігрова діяльність пронизує все дошкільне дитинство, зникає вже в шкільному віці. У процесі ігрової діяльності дитина пізнає світ який її оточує, відносини людей, норми, що є обов'язковими для життя в тому чи іншому суспільстві, усвідомлює себе як частину суспільства та починає розуміти свою роль та функції в соціумі. Цілеспрямований характер гри допомагає підібрати необхідні для ігрової діяльності засоби, предмети з якими відбуватиметься маніпулювання, друзів з якими власне процес гри буде відбуватися, реалізовувати задум ігрової діяльності, взаємодіяти зі світом та однолітками, але в цей час ігрова діяльність допомагає показати творчість кожної дитини в діяльності, ставлення до навколишнього світу.

Тому саме гру в процесі педагогічної діяльності дошкільного навчального закладу часто застосовують з метою не лише засвоєння конкретного матеріалу (знань), але і для виховання моральних почуттів, формування самостійності як риси характеру, доброти, любові до оточуючого світу, поваги до правди та бажання виправити несправедливість. Адже, саме в процесі ігрової діяльності дитина дошкільного віку відображає власне духовне ставлення до світу та до життя загалом. Спостерігаючи за іграми будь-якої дитини ми можемо легко зробити висновок про те як вона ставиться до оточуючих однолітків та дорослих, саме в ігровій діяльності ми можемо знайти причини які змушують так вчиняти (травми, побачене) та зрозуміти як виправити та виховати необхідні нам моральні якості.

Значний вплив на виховання моральних почуттів має саме колективна ігрова діяльність. В груповій діяльності ми можемо сформувати такі якості особистості як: чуйність до ближнього, співпереживання, товариськість, саме і ігровій діяльності діти бачити несправедливість або лукавість в словах або діях, що викличе в дитини почуття сорому. Саме у процесі гри діти без прямого впливу з боку дорослого засвоюють що правила та норми взаємодії між людьми, моральні цінності суспільства на даному етапі розвитку. Гра як відображення реального життя кожної дитини є однією з найактивніших сфер безпосереднього спілкування дітей, в процесі якої діти здатні до обміну власними думками, передачі досвіду дорослим, здатні до оцінки власної діяльності та вчинків інших. Гра привчає дитину звертати увагу на думки інших, не бути егоцентричними (як це часто буває вдома, особливо якщо дитини є однією в родині) та всебічно розвиває моральні почуття.

Ігрові хвилювання залишають значний слід у свідомості кожної дитини, стимулюють формування моральних вчинків, особливо якщо це заохочується з боку дорослого. У процесі ігрової діяльності відкривається духовний світ дитини, рівень її морального розвитку [4].

У процесі активного проживання ігрових ролей дошкільник привласнює знання про себе та навколишній світ. Ігрові засоби забезпечують прагнення дитини брати активну участь у діяльності дорослих та визначати власне місце у системі реальних взаємин з дорослими та однолітками. У процесі активного розігрування ролей та відтворення сюжету гри дитина вчиться самостійно підпорядковувати свою поведінку ігровим вимогам: налагоджувати взаємодію, радіти успіху, підтримувати, захищати партнера по грі, скеровувати власну та спільну діяльність, збагачувати сюжет та співпереживати. Тобто навчається діяти відповідно до моральних норм та загальнолюдських цінностей, обирає важливі для себе ідеали, які намагається втілити в ігрові ролі.

Результатом засвоєння дитиною дошкільного віку ігрових ролей є рівень оволодіння різноманітними рольовими діями, від яких залежить зміст ролі, відношення до неї дитини та вибір напряму ігрової діяльності.

Висновки. Отже, розкрито потенціал ігрових технологій та характеристику ігор у процесі яких у старшому дошкільному віці відбувається виконання ігрових ролей (прийняття, розігрування та перетворення), активне засвоєння моральних орієнтирів-складних структурних утворень, що охоплюють когнітивний (знання), емоційний (значущі цінності) та діяльнісний (здатність реагувати на поведінку) компоненти.

Список літератури

1. Бурова Л. Організація ігрової діяльності дошкільнят у світлі вимог Базової програми. *Дошкільне виховання*, 2009. № 9. С. 4–7.
2. Лисенко Н. В., Кирста Н. Р. *Педагогіка українського довкілля*: у 3 ч.: навч. посібник. Київ: Видавничий дім «Слово», 2016. Ч. 3. 376 с.
3. Федорова М. А. Виховання моральних цінностей у дітей дошкільного віку в різних видах діяльності. *Наукові записки: збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*, 2010. № 87. С. 209-215.
4. Поніманська Т. І. *Дошкільна педагогіка: навчальний посібник*. Київ: Академвидав, 2006. 456 с

Доманюк Оксана Михайлівна, *м. Кременець*
ORCID 0000-0002-9955-4999

РАННІЙ МАТЕМАТИЧНИЙ РОЗВИТОК ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті проаналізовано проблему раннього розвитку зростаючої особистості. Зокрема, приділена увага особливостям формування елементарних математичних уявлень. Представлено концептуальні ідеї технології раннього математичного розвитку М. Монтессорі, Г. Домана, М. Зайцева.

The problem of early development of a growing personality is analyzed in the article. In particular, attention is paid to the peculiarities of the formation of elementary mathematical representations. Conceptual ideas of technology of early mathematical development by M. Montessori, G. Doman, M. Zaytsev are presented.

Ранній вік є важливим періодом становлення особистості. Одним із найважливіших у вихованні дітей раннього віку є розвиток їх пізнавальної сфери, оскільки в цей період формується ставлення дитини до навколишнього та до предметів, що її оточують, закладаються здібності та особистісні якості: допитливість, довіра до світу, впевненість у собі, цілеспрямованість, наполегливість, творча уява. Впродовж раннього дитинства вирішуються

загальнопізнавальні, сенсорні та логіко-математичні завдання, дитина пізнає світ предметів, знайомиться з формою, величиною, кольором та масою предметів.

Сьогодні є безліч методик, які сприяють ранньому розвитку дитини (Г. Доман, М. Зайцев, С. Лупан, М. Ібука, Ш. Сузукі та ін.). Вагомий внесок зроблений видатними педагогами – Ф. Фребелем, М. Монтессорі, О. Декролі, К. Ушинським, Є. Тихеєвою, С. Русовою та іншим, які приділяли велику увагу розвитку дітей раннього віку. Проаналізувавши ряд методик, можна відмітити, що головне завдання дорослого – допомогти дитині самостійно пізнати навколишній світ.

Особливе значення в розвитку особистості має засвоєння дитиною сенсорного досвіду, опанування дій сприймання та їх удосконалення. Наукові дослідження (Н. Баглаєва, О. Брежнєва, А. Леушина, Н. Непомняща, А. Столяр, К. Щербакова) переконують в тому, що раціонально організоване навчання дошкільників елементам математики забезпечує загальний розумовий розвиток дітей. При цьому значущим є педагогічне керівництво з боку дорослого. Діти набувають елементарних знань про розмір і форму предметів, вчаться орієнтуватися в часі і просторі, опановують лічбу і вимірювання об’єктів за допомогою умовних і загальноприйнятих мір, встановлюють кількісні відношення між величинами, цілим і частинами.

Основоположницею раннього математичного розвитку можна вважати М. Монтессорі. Вчена зауважувала, що математика сприймається дітьми через сенсорні відчуття. Дослідниця наголошувала, що дитина вчиться в процесі самостійної діяльності з матеріалами і поступово проходить шлях від хапання до розуміння, тобто від маніпуляцій руками до розуміння суті предмета. Саме тому зона сенсорики в Монтессорі-класі насичена різноманітними матеріалами, які сприяють розвитку всіх сенсорних відчуттів. Пересипаючи крупи, переливаючи рідини, вирізаючи різні форми, дитина несвідомо готується до сприйняття математичного матеріалу.

Варто підкреслити, що М. Монтессорі розробила унікальний

математичний матеріал (математичні штанги, «Золотий математичний матеріал» тощо), за допомогою якого здійснюється формування математичних понять з раннього віку. Діти працюють з математичними штангами, картками, веретенцями, намистинками, ланцюжками, шершавими цифрами та ін. Усі ці матеріали відповідають сенсомоторним потребам дитини. Після детальної презентації педагогом дитина переходить до великої кількості вправ на повторення основних дій, завдяки чому отримує можливість самостійно застосовувати результати та вчиться робити узагальнення. Матеріал поділяється за кількома напрямами: формування уявлень про число і цифру, освоєння складу числа, поняття кількості [3].

Варто зупинитись також на дослідженнях Г. Домана, який своєю працею довів, що людський потенціал величезний і саме в ранньому віці дітей можна багато навчити. За переконанням Г. Домана, основи інтелекту, освіченості людини, життєві перспективи загалом закладаються у перші роки дитинства. Цей період є вирішальним для подальшого життя, і дитина вже ніколи не зможе перевершити потенціал, закладений до 5 років.

На думку фахівця, ранній розвиток дитини охоплює два аспекти: загальний розвиток і навчання читанню, математики, основ природничих наук, літератури, мистецтва. Методику раннього навчання математики застосовують у віці 2,5–3 років, оскільки вона дає змогу навчити мозок дитини розрізняти кількість і, як наслідок, усі обчислення здійснювати як операції з множинами, за рахунок чого і досягається їх швидкість. Навчання дітей математики згідно з цією технологією передбачає 5 етапів: упізнавання кількості; упізнавання рівності; розв'язання прикладів; упізнавання цифр; упізнавання рівності з цифрами. Після їх подолання розпочинається глибоке вивчення математики за підручниками з математики, алгебри, геометрії, тригонометрії, вищої математики самостійно або з допомогою дорослих [2].

Вагомими є здобутки М. Зайцева, який у методиці формування елементарних математичних уявлень і умінь виконувати складні математичні операції без перевантаження і виснаження посилається на технологію

М Монтессорі.

Науковцем розроблена гра-посібник «Столік» («Мільярдер»), яка сприяє математичному розвитку дітей раннього віку. Базується вона на використанні двох наборів картонних смуг (числових стрічок) з рядами чисел (для ознайомлення з кількістю і числом) та таблиць, що знайомлять з використанням знаків «+», «-», «=» на елементарних арифметичних прикладах і допомагають зрозуміти математичні дії множення і ділення. Крім ознайомлення з цифрами, числами і математичними діями, посібник представляє будь-яке число в межах сотні у чотирьох образах: звуковому, графічному (цифровому), кількісному та компонувальному (можливості поділу одного числа на інші або його складання).

Технології М. Зайцева кардинально відрізняються від традиційних методик формування елементарних математичних уявлень. Однак вони засвідчили свою високу результативність, а також можливість застосування не лише в освітніх закладах, а й у домашніх умовах [1].

Для раннього математичного розвитку дітей широко використовуються і дарунки Ф. Фребеля, розвиваючі ігри Нікітіних, В. Воскобовича, логічні блоки З. Дьєнеша, палички Х. Кюізенера, лего-технології тощо.

Список літератури

1. Афанасова А. Г. *Игротека письма и чтения Н. А. Зайцева*. Методическое пособие для педагогов и родителей. Москва, 2000. URL: https://www.twirpx.com/file/224188/ (дата звернення: 02.02.2020 р.).

2. *Методика раннего развития Глена Домана. От 0 до 4 лет* / сост. Е. А. Страубе. URL: https://www.litmir.me/br/?b=242394 (дата звернення: 02.02.2020 р.).

3. Монтессорі М. *Мій метод.* Москва: АСТ, 2006. 352 с.

4. Плетеницька Л. С., Крутій К. Л. *Логіко-математичний розвиток дошкільників.* Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2002. 156 с.

Журба Катерина Олександрівна, *м. Київ*
ORCID 0000-0002-3854-4033

ВИХОВАННЯ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ ДІТЕЙ:ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті висвітлюється теоретичний аспект проблеми виховання смисложиттєвих цінностей у дітей. На основі аналізу філософських, психологічних та педагогічних джерел доведено актуальність і значущість зазначеної проблеми в освітньому процесі, виокремлюються основні тенденції, суперечності, кризи та напрями виховання смисложиттєвих цінностей у дітей.

The article deals with the theoretical aspect of the problem of nurturing meaningful values in children. On the basis of the analysis of philosophical, psychological and pedagogical sources, the relevance and importance of this problem in the educational process are proved, the main tendencies, contradictions, crises and directions of the upbringing of life-values in children are highlighted.

Проблема виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи є складною, оскільки інтегрує знання різних наукових дисциплін, таких як філософія, культурологія, психологія, педагогіка, соціологія та інші, які виявляють багатоаспектність ключового поняття, що потребує чіткого визначення та обґрунтування теоретико-методологічних засад дослідження.

У сучасній науці накопичений чималий науковий доробок у філософії, психології, педагогіці й інших сферах науки стосовно виховання смисложиттєвих цінностей у зростаючої особистості, який може успішно використовуватися у виховному процесі сучасної школи. Сучасний англійський філософ Т. Бюзен переконливо доводить, що смисложиттєві цінності визначають кодекс внутрішньої поведінки та принципи, за якими особистість будує своє життя і приймає рішення. Вони необхідні для виживання людини, оскільки їх втрата спричинює сум’яття, хаос, відсутність орієнтирів. На його переконання, життєва мета має бути спрямована на самого суб’єкта, характеризувати рішучість діяти і бути позитивною [1, с. 86]. Вибір смисложиттєвих цінностей пов'язаний із життєвою мрією і життєвим призначенням. На шляху до смисложиттєвих цінностей Т. Бюзен радить робити так, щоб світ став кращим; робити так, щоб самому стало краще; надихатися

вчинками інших людей; стежити за розмовою з самим собою; стежити за інформацією, яка б підтримувала велику мрію; нагадувати собі, що життя – це дар.

Концепція значущості життя американського філософа С. Вольф, висвітлена у праці «Meaning in Life and Why it Matters» («Смисл життя або чому це має значення») [2] є дискусійною з точки зору прагнення людини до щастя. Учена на прикладі таких видатних постатей, якими були М. Ганді, А. Ейнштейн, мати Тереза, доводить, що життя без щастя може бути сповнене глибокого смислу і, навпаки, щаслива людина за насолодою у житті не здатна належним чином осмислити своє життя і визначити його смисл. Важливим моментом відчуття смислу життя особистістю, на думку ученої, є відчуття необхідності, значущості для себе та для інших, привабливості життя, відсутність меж для творення, захист, захоплення. Тоді як антиподами є переживання марності життя, його скінченності, незадоволення, відчуженість, розчарування, стреси. Життя позбавлене смислу – це перш за все відсутність цінностей, орієнтирів.

Рекомендаціями, які б дозволили знайти смисл життя та виробити власні смисложиттєві цінності є життєва активність (робити те, що цікаво, брати участь у всьому, шо хвилює, радіти життю), участь в проектах та успіх.

Українська філософія також не залишилася осторонь проблеми виховання смисложиттєвих цінностей у підростаючого покоління.

Цінним з точки зору нашого дослідження є встановлений взаємозв’язок між моральними цілями і засобами, які людина використовує для досягнення мети.

Намагаючись розкрити смисложиттєвий запит філософії, Г. Горак наголошує на особистій причетності індивіда у розв’язанні найважливішої колізії власної буттєвості, обмеженою часом існування (смертю) та рефлексивною здатністю до усвідомлення свого становища в світі та ставлення до нього. До пошуків смисложиттєвих цінностей людину штовхає її трансцендентність, потреба осягнути незбагненність. «Отже смислопошук має

безмежні горизонти. На рівні індивідного розв'язання він звичайно формулюється у вигляді питання «Для чого жити?» Без відповіді на нього індивідна буттєвість втрачає свій культурний сенс і зводиться до задоволення потреб вітальності і перетворює людське життя на абсурдне» [5, с. 219], що деякою мірою перегукується з положеннями Ж. Сартра, М. Хайдеггера.

Філософ вмотивовано критикує такі смисложиттєві ціннісні орієнтації як: життя заради добра, яке часто обертається на зло для інших; життя для себе, що перетворюється на пошуки розваг і насолоди; життя заради самореалізації всупереч інтересам інших, за рахунок слабших тощо. Він доводить взаємообумовленість і взаємозв'язок людини і культури через смислопошук таких цінностей як краса, любов, добро, істина.

Розмірковуючи над пошуком смисложиттєвих цінностей, Г. Горак наголошує: «Можна народитись калікою, але знайти себе у житті і навіть піднестись на вищі щаблі розвитку, можна страждати від невиліковної хвороби, але зберегти силу духу, можна попасти під колеса безжальної фортуни: втрати близьких, зазнати соціальних утисків, опинитись в таборі приречених на смерть, зустрітись з нерозумінням оточуючих і т.п. І попри всі ці незгоди прокласти свій особистий шлях чинення, що утворює власну долю, неповторну і відмінну від інших, в межах схожої зовнішньої детермінації» [5, с. 238].

Дослідження проблеми виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи не можливе без психологічного підгрунтя, глибокого розуміння внутрішнього світу дитини, її переживань, мотиваційно-цільової спрямованості, закономірностей становлення морально-потребнісної сфери дитини.

Характер впливу конфліктів на смисложиттєву сферу досліджується у праці М. Присяжникова «Етичні проблеми психології», де основна увага акцентується на різних лініях конфлікту цінностей і смислів:

- конфлікти зі сторонніми людьми (формальні стосунки);
- конфлікти зі значущими близькими людьми;
- конфлікт з собою.

Така різноспрямованість або суперечливість ціннісно-смислових орієнтацій виявляється у протиставленні альтруїстичної і егоїстичної зорієнтованості особистості у її виборі яскравого чи скромного варіанту самореалізації, у стремлінні до незалежності, самостійності чи, навпаки, підпорядкованості і залежності. Учений робить підсумок, що «ці і інші можливі лінії суперечностей, а також комбінації цих ліній фактично створюють простір етичної проблематики. Але важливо додати до цього, що кожна людина в міру свого розвитку створює і перетворює ці простори, можливо й добавляючи власні унікальні лінії і критерії виділення етичних проблем» [8, с. 26].

На соціальній природі смисложиттєвих цінностей наполягав ще один російський психолог В. Сєміков, який довів їх зв'язок з рівнем самоактуалізації особистості та її особистісними характеристиками, що проявляються на інтелектуально-логічному, емоційно-почуттєвому та активно-діяльнісному рівнях. Його авторська класифікація смисложиттєвих цінностей, як соціально-психологічного утворення, розгортається у площині «Світ-Життя» (буття, трансцендентне буття), навколо понять: «смисложиттєві цінності «Я»» (індивід, індивідуальність, особистість, суб'єкт діяльності), «смисложиттєві цінності «Діяльність»» (пізнавальна, ігорова, дозвіллєва, професійна), «смисложиттєві цінності «Середовище»» (природна (неорганічне, біологічне, соціальне), штучне (техногенне, інформаційне, предметно-речове). З точки зору автора, такий підхід є надзвичайно перспективним і доволі зручним, «оскільки дозволяє включати в ціннісно-смислову і смисложиттєву сферу особистості ті цінності, які можуть виступати як об'єктивно існуючими загальнолюдськими, так і просто сприйматися людьми як власні цінності, або «цінності-для-себе». Дуже часто те, що являється важливим і надзвичайно значущим для однієї людини, може бути позбавленим смислу і навіть шкідливим для іншої» [10, с. 52].

Проблема смисложиттєвої кризи є наскрізною у дослідженнях білоруського психолога К. Карпінського, який не лише виявив природу смисложиттєвої кризи, здатної суттєво посилюватися у перехідні періоди

історичного розвитку, а й схарактеризував її на загальному та віковому психологічному рівнях. Це стало підгрунтям у використанні персонологістичного і вікового підходів стосовно досліджуваного явища і дало підстави для висновку, згідно якого смисложиттєва криза є кризою особистісного розвитку, що полягає у нездатності особистості визначити смисл життя; знеціненні або переоцінці раніше існуючого смислу життя; втраті смислу життя в критичній ситуації; вичерпністю смислу життя у процесі розвитку; дисгармонійності смислу життя за змістовним, структурним, функціональним і динамічним параметрами; помилковою чи малоефективною стратегією втілення особистістю смислу життя [6, с. 20].

«Криза пригнічує систему усвідомленої саморегуляції життєвого шляху, відносно якої смисл життя у нормі виконує системоутворюючу, інтегруючу і модулюючу функції. Почуття безцільності і безперспективності життя, дезорієнтації у тому, що є значущим, а що незначущим у ньому, відсутність планомірності, стихійність і хаотичність у поведінці, втрата почуття контролю над життям, дифузія критеріїв і втрата адекватності оцінювання, зниження критичності по відношенню до життєвих досягнень, індивідуального стилю життя, прийняття неадекватних життєвих рішень» [6, с. 22].

Вивчення кризи смисложиттєвої сфери лягло в основу авторської концепції із психологічної регуляції життєвого шляху.

Акмеологічний підхід у дослідженнях Л. Василенко та М. Савченко знайшов підтримку у осягненні смислу життя та вихованні смисложиттєвих цінностей особистості на різних життєвих відрізках.

Дослідники відмічають, що саме у період навчання в основній і старшій школі у дітей формується механізм цілетворення, який відображається у роздумах про життя і його смисл, а також через визначення життєвої мети, плану життя, як певного задуму, проекту майбутнього, бажаного життєвого досвіду. «Йдеться про… прагнення і здатність ставити конкретні цілі, переносити себе в майбутнє, вибудовувати своє реальне життя з проекцією на майбутнє» [9, с. 237].

На думку психологів, прагнення самовизначення є причиною кризи ідентичності, притаманній цьому віковому періоду, коли активно формується світогляд, інтеріоризуються моральні цінності, осмислюються явища внутрішнього і зовнішнього життя, розуміння себе самого.

Тільки через уявлення про смисл життя, пошуки смислу власного існування, мотивацію, самореалізацію і самовираження здійснюється смислотворення особистості, де стрижневим моментом є усвідомлення себе суб'єктом життя, самозмін та самоудосконалення.

Осмислення сутності смисложиттєвих цінностей проходить червоною ниткою у працях І. Беха, який пов'язує їх вибір ставленням до навколишньої дійсності, зумовленої тими зв'язками, що визначають її реальне функціонування. Водночас учений звертає увагу на прагнення особистості осмислити своє буття через рефлексію, сягнувши за межі зв'язків, що окреслюють її життя та розглядають таку рефлексивну позицію як перший крок розвитку смислу, з опорою на внутрішній світ, потенції, вироблення інших ціннісних орієнтацій.

Такі ціннісно-смислові орієнтації є об'єктом реальної виховної практики, які І. Бех радить визначати не як сенс життя, а як життєві сенси, що передбачають прагнення особистості досягти певних значущих для неї кінцевих цілей. В той же час життєві сенси не можуть виконувати роль стрижня, оскільки існує можливість їх девальвації за певних життєвих умов; причини втрати сенсу, переживання психологічної травми. Виходячи з цього, І. Бех розглядає смисл життя як переживання вищої, стійкої цінності, виправданості людського життя, незалежно від обставин, що є вищим, позачасовим, вільним і творчим «Я».

Таким чином, «сенс життя є вершиною, апогеєм майбутнього, який визначає все буття особи і спрямовує її дії та вчинки. Така його роль може бути дієвою, якщо він постійно актуалізуватиметься, перебуватиме не на периферії, а в центрі самосвідомості особистості. Щоб цей стан підтримувався у виховному процесі завжди, ту чи іншу мету слід представляти вихованцеві не як

самодостатнє психологічне утворення, а як ставлення «нижчого до вищого», і цим вищим буде саме сенс життя» [3, с. 639].

Виховання смислу життя і смисложиттєвих цінностей потребує напруженої «праці душі». Тоді як виховний процес має бути постійним, цілеспрямованим, систематичним, тобто зорієнтованим на вищі морально-духовні досягнення суб'єкта, формування, так званої акмічної особистості, з розвиненим внутрішнім світом у цілісному і ціннісно позитивному розумінні.

Вибір смисложиттєвих цінностей І. Бех пов'язує з прагненням особистості піднестися до цієї своєї істинної сутності, ототожнитися з нею, узгодити з нею своє життя, тобто стати собою.

Однак, «недостатня розвивальна ефективність сучасного виховного процесу полягає в тому, що теоретичні системи переважно орієнтують педагога пов'язувати виховні цілі лише з реальним ставленням особистості школяра. Такого рівня ставлення він опановує на основі механізмів адаптації, пристосування, соціалізації» [3, с. 637], що обумовлює потребу у розробці нових виховних методик і технологій.

У дисертаційному дослідженні І. Варе «Особливості формування смисложиттєвих орієнтацій майбутніх психологів» [4] обгрунтовуються смисложиттєві орієнтації як аксіологічне явище і водночас як функція самовизначення особистості. Доводиться доцільність вирішення зазначеної проблеми в особистісно-діяльнісній парадигмі. При розгляді змісту понять «смисл життя» (загальне поняття) і «смисложиттєві орієнтації» (окремий випадок смислу життя) автор звертає увагу на їх підпорядкованість та структурованість, що дає змогу розглядати останні як утворення, зумовлені життєвими стосунками; детермінанти самореалізації; результат визначення життєвих цілей, на основі моральних цінностей, що виявляються у конкретних життєвих планах і стратегіях [4, с. 6]. Виходячи з цього, І. Варе визначає психологічні механізми: ідентифікації та інтеріоризації; особистісні смисли, як ціннісно-смислові орієнтири; усвідомлення; рефлексії; конкретизації смислообразів та смисложиттєвих перспектив; співпідпорядкування Я-

концепції.

Ідеї щодо виховання смисложиттєвих цінностей простежуються і в педагогіці.

Зокрема, пріоритет виховання гуманістичних цінностей у дітей та учнівської молоді у педагогічній концепції К. Чорної зумовлений їхньою універсальністю і антропоцентричністю, де принциповим є не протиставлення їх загальним чи особистим інтересам, а узгодження і взаємодія, що визначають багатогранність і розмаїття поглядів, світогляду вихованців. Опираючись на гуманістичну етику і мораль, К. Чорна відносить смисложиттєві цінності до вищих і визначає їх, як такі, заради яких особистість може поступитися іншими цінностями, уявляючи ціннісну систему у «формі зрізаної піраміди: багато цінностей біля підніжжя і декілька на вершині. Декілька, а не одна, інакше мова йтиме не про мораль, а про фанатизм» [14, с. 4]. Такими цінностями, на думку вченої, є свобода, справедливість, гідність, самодостатність, відповідальність.

Ідеї К. Чорної отримали підтримку у співробітників лабораторії морального та етичного виховання В. Киричок, І. Шкільної та інших. У спільній Програмі «Виховання гуманістичних цінностей в учнів 1–9-х класів», де робиться спроба розібратись у сутності гуманістичних цінностей і моральних основ життя людини, осмислити Людину як стратега і суб’єкта власного життя, долучити школярів до вищих цінностей.

Запропонована авторами методика базувалася на визнанні людини найвищою цінністю, впровадженні суб’єкт–суб’єктної взаємодії, моделюванні ситуацій взаєморозвитку, трансформації інтелектуально-етичної проблеми в емоційну, створення атмосфери емоційного піднесення, використання тренінгів, рольових ігор, ситуацій моральними коллізіями тощо [15].

На ролі моральних ціннісних засад постіндустріальних суспільств наголошує О. Сухомлинська, звертаючись до таких понять як «повага до людини, її самоцінність, солідарність, свобода, справедливість, рівність, що увійшли до конституцій таких суспільств» [13, с. 5]. Принциповим є те, що держава підпорядковує і регулює права і свободи громадян, але не має права

насилля над ними, коли йдеться про те, яким чином особистість пізнає дійсність і які смисложиттєві цінності обирає. Таких прав примусу не існує. «Жодна людина не зобов'язана дотримуватися певного онтологічного виміру як єдино істинного – ні в плані розуміння дійсності, ні з погляду common sense, ні в міркуваннях, ні в мистецтві, ні в науках» [13, с. 5]. Серед різноманітних концепцій моральності, увагу вченої привертає концепція самоусвідомлення, самовираження людини, спрямована на розкриття внутрішнього потенціалу та самореалізації, в основі якої лежить ідеал автентичності, як умова виховання смисложиттєвих цінностей в сучасних умовах.

З точки зору ученої, метою діяльності вчителя мати бути залучення до смисложиттєвих цінностей, що матиме позитивну спрямованість, якими є життя, діяльність, свобода, воля, передбачення, а також цінності доброчинності (справедливість, сміливість, правдивість, щирість, любов до ближнього, вірність, довіра, скромність, відданість) та часткові етичні цінності (здатність дарувати іншим своє духовне надбання, любов, спрямовану на ідеальну цінність іншої особистості та інші) [12, с. 26].

Дослідження аксіологічного та ціннісно-смислового компонентів Т. Потапчук у вихованні національно-культурної ідентичності особистості дозволило їй виокремити поняття «сенсоутворення» (результат роботи свідомості, що впливає на поведінку особистості), «сенс власної поведінки» (мотиваційна обумовленість, що забезпечує цілі людської діяльності і реалізується в кризових моментах життя), «особистісний сенс» (внутрішній досвід перетворення цінностей), як складових «ціннісно-смислового простору» (світу загальнолюдських цінностей), який часто формується методом проб і помилок. Водночас ціннісно-смисловий простір є умовою творення або сенсоутворення, тобто вироблення на основі діяльності сенсу прийнятного для індивіда, що відображає його ставлення, потреби, спрямованість [7, с. 118-120].

Ідея «чесного самопрояву» А. Семенової відображає максималістські тенденції у саморозвитку особистості, формування критичного мислення «здорового глузду». Такий характер внутрішньої роботи над собою може стати

реальним кроком в осягненні смисложиттєвих цінностей особистістю. Розглядаючи принцип «чесного самопрояву» як метод, що дозволяє виявити характер обумовленості поведінки та подолати вади, негативні якості, які заважають досягненню значущих життєвих цілей. «Для того, щоб управляти, потрібно розуміти; і практика такого роду – дієвий шлях до подібного розуміння, дійсно здатного «Переступити поріг», «Перемогти ваду», а не «окультурити» її, перевівши у більш тонкі форми» (Семенова, А., 2016, с. 183). Робота над собою і ціннісний досвід забезпечують єдність мотивів і діяльності, успіхів і невдач, які спонукають людину замислюватися над своїм життєвим вибором і смислом життя.

Таким чином, вивчення проблеми виховання смисложиттєвих цінностей у психологічному дискурсі дозволяє зробити висновок про розмаїття наукових думок і підходів, що дає змогу осягнути проблему з різних точок зору, виявити не лише найсуттєвіші ознаки, основні тенденції, а також зрозуміти перспективи використання досягнень психологів у виховній діяльності сучасної школи.

Список літератури

1. Buzan T. *The Power of Spiritual Intelligence (10 Ways to Tap into Your Spiritual Genius)*. London: Thorsons. 2001
2. Wolf S. *Meaning in Life and Why it Matters*. United Kingdom: Princenton University Press, 2010.
3. Бех І. Д. *Виховання особистості*. Підручник. Київ: Либідь, 2008.
4. Варе І. С. *Особливості формування смисложиттєвих орієнтацій майбутніх психологів*: автореф. дис. … канд. психол. наук. Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса, 2017.
5. Горак Г. І. *Філософія.(Курс лекцій)*. Київ: Відбор, 1998.
6. Карпинский К. В. *Опросник смысложизненного кризиса*. Монография. Гродно: ГрГУ, 2008.
7. Потапчук Т. В. *Формування національно-культурної ідентичності студентів вищих педагогічних навчальних закладів*. Монографія. Ніжин: НДУ імені М. Гоголя, 2014.
8. Присяжников Н. С. *Этические проблемы психологии*. (Учебно-методическое пособие). Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002.
9. Савчин М. В., Василенко Л. *Вікова психологія*: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2005.
10 Семенова А. В. *Ціннісний вимір досвіду суб'єктів педагогічної дії*: монографія. Одеса: Бондаренко М.О., 2016.
11. Семиков В. А. *Психолого-акмеологические особенности развития смысложизненных ценностей студентов гуманитарного профиля*. Дис. канд. психол. наук. Тамбовский государственный. университет имени Г. Р. Державина. Тамбов, 2009.

12. Сухомлинська О. В. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи. *Шлях освіти*, 1996. № 1. С. 24-27.
13. Сухомлинська О. В. Про ідеї та підходи до виховання моральності: український погляд. *Шкільний світ,* 2015. № 4 (708). С. 4-20.
14. Чорна К. І. Цінності консолідації української нації. *Освіта,* 2014. № 44(5635). С. 4.
15. Чорна К. І., Журба К. О., Киричок В. А., Кухар І. М. Програма «Виховання гуманістичних цінностей в учнів 1–9-х класів». *Класний керівник,* 2008. № 17-18 (29-30). С. 2-58.

Зайцева Лариса Іванівна, *м. Бердянськ*
ORCID 0000-0002-7107-4512

ЗНАЧЕННЯ РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА В ОЗНАЙОМЛЕННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВЛАСТИВОСТЯМИ МАТЕРІАЛІВ ТА РЕЧОВИН

У статті розкрито сутність поняття «середовище». Визначено важливість ознайомлення дітей дошкільного віку з уявлення про природні та штучні матеріали, тіла, фізичні явища. Охарактеризовано умови, за яких середовище буде розвивальним. До таких умов віднесено: технічне обладнання, виявлення змісту істотних властивостей, візуалізація та уповільнення перебігу процесу, акцент на кожній операції, створення безпечних умов.

The essence of the concept of «environment» is revealed in the article. The importance of acquaintance of preschool children with the idea of natural and artificial materials, bodies, physical phenomena is determined. The conditions under which the environment will be developing are characterized. These conditions include: technical equipment, detection of the content of essential properties, visualization and slowing down the process, the focus on each operation, creating safe conditions.

Поняття «середовище» є провідним при розгляді проблем взаємодії дитини і природи. Сучасні дослідження (А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Яришева) розглядають широкий спектр його складових. При розгляді проблем «суспільно-природної взаємодії» часто використовують тлумачення про такі типи середовища: зовнішнє, навколишнє, природне, антропогенне, географічне. У біології під поняттям «середовище» розуміють природні тіла та явища, з якими організм перебуває в безпосередніх або опосередкованих взаємовідносинах.

У ширшому соціально-екологічному контексті це поняття трактується як сукупність природних (фізичних, хімічних, біологічних), природно-антропогенних (культурних ландшафтів) і соціальних чинників життя людини.

Середовище, яке оточує дитину, складається із природного середовища, яке формувалося мільйони років у процесі еволюційного розвитку Землі та життя на ній; техногенного – створеного людьми в процесі господарсько-побутової діяльності (техносфери – житло, виробництво, дороги, транспорт тощо); соціально-політичного – створеного людством духовного світу [6].

Поширене в літературі (переважно публіцистичній) поняття «оточуюче середовище» в науково-методичній літературі часто вживається як синонім поняття «навколишнє середовище». Під поняттям «оточуюче дитину середовище» як аналогом середовища життєдіяльності дитини, розуміємо цілісну систему взаємопов'язаних природних і антропогенних об'єктів і явищ, у яких проходять праця, побут і відпочинок людей. Вона містить у своєму складі різноманітні природні, соціальні та штучно створені (антропогенні) чинники фізичного, хімічного та біологічного походження, що прямо чи опосередковано впливають на життя й діяльність людини. Поняття «навколишнє середовище» – узагальнене поняття, що характеризує природні умови в конкретно обраному місці. Це місце існування людини та її виробничої діяльності. Воно є науковим аналогом поняття «довкілля». Як правило, застосування терміну відноситься до опису природних умов на поверхні Землі, станом її локальних і глобальних екосистем, включаючи неживу природу, ї їх взаємодія з природою.

У вузькому розумінні, це поняття визначає конкретне середовище, що оточує дитину безпосередньо (природне, предметне, соціальне). Отже, середовище – це різноманітні матеріальні утворення (явища, речі, об'єкти) та люди. Так, природне середовище – це явища природи, жива і нежива природа, за якими спостерігає дитина. У процесі спостереження за явищами природи і дослідницької діяльності в дітей формується інтегральний «образ» знань про природу. Предметне середовище – це середовище, в якому дитина живе, це предмети побуту (посуд, меблі, одяг), мистецтво, транспорт [2].

Середовище – це оточення, сукупність природних, предметних та соціальних умов, в яких дитина дошкільного віку набуває компетентності [5, с. 116]. Як зазначає О. Кононко, середовище має дати можливість дитині

проявити свої індивідуальні якості, набути зрілої форми, відповідної певному віку. За цією логікою розвивальним є таке предметне, природне, соціальне середовище, яке не гальмує її природних дій, сприяє реалізації потреб, бажань, інтересів.

У системі знань особливе місце посідають уявлення про природні та штучні матеріали, тіла, фізичні явища. З пізнанням природних об'єктів пов'язують процеси, а з культурними – способи дій. Знання фіксують як особливості процесів так і особливості способів дій, що тотожні істотним властивостям. Отже, вивченню підлягають істотні властивості природних і штучних матеріалів, предметів. Важливо показати дітям як здійснюється перетворення речовин на матеріали, як виникають (створюються) на основі матеріалів предмети. Відособленість окремих елементів безперервного ланцюгу «речовина – матеріал – тіло» формує в дітей фрагментарні, неусвідомлені знання, порушує зв'язок науки і практики [9].

Усвідомлення специфічності перебігу різних процесів допоможуть дослідницькі проєкти. Особливість системи дослідницьких дій полягає у формуванні здатності розглядати характер різноманітних зв'язків, тобто з'ясовувати та аналізувати зовнішні умови та внутрішню причину змін, що відбуваються з об'єктами або явищами. Цінність цього підходу до навчання, на думку науковців (Г. Бєлєнька, М. Веракса,) в тому, що діти не отримують готових знань. Досліджуючи навколишню дійсність під керівництвом педагога, вихованці самостійно здобувають знання в певній логічній послідовності [1; 3].

Ознайомлення з новими, невідомими властивостями та відношеннями об'єктів має пов'язуватися з цілеспрямованою діяльністю дитини. Такою діяльністю на думку більшості науковців (Н. Лисенко, О. Сокуренко) є прості досліди. Надавши дитині необхідний матеріал для дослідження, педагог ставить перед нею завдання, що дозволяє перетворити дії по відношенню до об'єкта в діяльність, яка характеризується певним мотивом. За таких умов увага до об'єкта вивчення стає стійкою й тривалою. У процесі самостійної діяльності дитина вчиться аналізувати явища, що дає основу для формулювання

умовисновків. Дослідницька діяльність дає можливість отримати наукові факти про об'єкт, усвідомити те, що недоступне під час словесного викладення матеріалу, зробити процес засвоєння знань ефективним, задовольнити природну допитливість дитини [7; 8].

Робота зі створення дітьми дослідницьких проектів передбачає організацію розвивального середовища. Нами була створена дослідницька лабораторія, у якій діти під керівництвом педагога мали можливість розробляти творчі та інформаційні проєкти. Важливим компонентом середовища було обладнання та дослідні зразки матеріалів, які мають необхідні істотні ознаки. До спеціального обладнання можна віднести дослідні столи, ємності, мікроскопи, комп'ютери. Наявність достатньої кількості, варіативності дослідних зразків сприяє узагальненню знань, та можливості формування досвіду дитини. Наприклад, для вивчення пластичності брали матеріали, які відрізняються за іншими ознаками (металеві дротини або пластини за кількістю дітей – мідна, алюмінієва, залізна). Для дії з різними рідинами добирали ємності. Наприклад, для моделювання властивості «розчинність» необхідний посуд для утримання розчинників та матеріалів для розчинення, їх змішування. Наявність спеціальних столів для здійснення предметно-перетворювальної діяльності, краї яких мають висоту для утримання розлитої рідини, сприяло зручності розгортання процесів, які вивчаються.

Під час роботи над проєктом вихованці мали можливість конструювати об'єкти певного класу (природні та штучні матеріали, тіла), виявляти закономірність, на основі якої вони об'єднуються. Важливою умовою було визначення змісту та обсягу істотних властивостей, які вивчалися. До істотних властивостей відносимо ті, які розкриваються в процесі взаємодії двох або більше об'єктів. Це можуть бути механічні, хімічні властивості. Хімічні властивості простежуються в результаті зміни речовини. Наприклад, спроможність речовини розчинювати інші, підтримувати горіння тощо. Механічні властивості виявляли під дією зовнішньої сили на об'єкт. До них належать твердість, крихкість, пластичність, пружність тощо. Роботу

організовували так, що те, що може бути сприйнятим, не становило суму уривків відомостей, фактів. Діти засвоювали знання про речовини та матеріали як сукупність властивостей, про форми, в яких вони можуть перебувати, про нескладні типи взаємодії речовин, про їхній рух у просторі. Дослідницькі дії стали не тільки засобом накопичення знань, а й інструментом розвитку їхньої мисленнєвої діяльності. Це було можливим за умови, коли уявлення про об'єкт формувалися як сукупність істотних властивостей.

У зв'язку з цим, обирали об'єкт з різними істотними властивостями (фізичні, хімічні), які виступали матеріальною основою його перетворення у відповідний процес функціонування. Так, на прикладі води ознайомили дітей з такими істотними властивостями – текучість, розчинник, змочування; на прикладі глини – сипкість, зв'язність, змішуваність; деревини – твердість, міцність; заліза – пластичність, світлонепроникність; гуми – водонепроникність, пружність. Саме з цими властивостями дитина постійно стикається під час взаємодії з предметами найближчого оточення (меблі, посуд, одяг, взуття, іграшки тощо).

Важливим є (О. Кондаков, Н. Кондакова) розглядання об'єктів не тільки відокремлено один від одного, а в аспекті основних зв'язків з іншими (просторово-часових, причинно-наслідкових, найпростіших функціональних). Останні сприймаються й усвідомлюються дитиною, дають їй можливість виявити приховані властивості та зв'язки об'єкта. На етапі зовнішньої матеріальної дії, ще задовго до її інтеріоризації, інтенсивно формуються мисленнєві дії, спрямовані на виокремлення прихованих властивостей і зв'язків предметів на основі переробки фактів, які відображають послідовність змін цих предметів. Матеріальні дії породжують різноманітні достатньо складні розумові процеси.

Успішність оволодіння дитиною істотною властивістю залежала від вибору конкретного матеріалу, на прикладі якого розгортається пізнавальна діяльність вихованців. Для ілюстрації певної істотної властивості вибирали матеріал, у якому ця властивість найбільш виражена. Так, для дослідження

водостійкості обрали гуму. Обрання саме цього матеріалу обумовлено рядом причин. По-перше, демонстративність цієї властивості. Спроможність гуми відштовхувати воду видно неозброєним оком (вода великими краплями утримується на поверхні). По-друге, із цим матеріалом діти часто взаємодіють у різних видах діяльності, побуті (гумові іграшками, чоботи; резинка на рукавицях та іншому одязі). Позитивний досвід дітей давав можливість здійснити несуперечливий перехід від життєвих уявлень до наукових знань.

Складність організації процесу ознайомлення з істотними властивостями полягала в його візуалізації. Так, діти неодноразово бачили як відбувається змочування різних матеріалів (витирання рушником тіла, столу, посуду; полив квітів). Але сам процес переміщення рідини по матеріалу прихований від сприйняття зором. Для того, щоб створити можливість для спостереження за перебігом цього процесу, добирали відповідний матеріал. Він має забезпечити високий рівень вираження характеру процесу та можливість його уповільнення. Таким матеріалом для демонстрування змочування була вата. За незначний проміжок часу (2-5 хвилин) рідина займає значну площу цього матеріалу. Ефект буде кращим, якщо рідина матиме колір.

Одна з причин, яка ускладнює оволодіння дітьми дошкільного віку істотними властивостями, – це швидкий перебіг процесу, цілісність його сприйняття. Симультанний характер процесу не дає можливості дитині зафіксувати у свідомості кожну його операцію, відповідно, зміст уявлення буде неточним. Зосередження уваги на кожній операції забезпечувало усвідомлення дитиною зміни матеріалу. Призупинення процесу давало можливість здійснити його детальну характеристику. Наприклад, аналіз місцеположення, величини часток речовини (переміщення часток речовини на край ємності, потім їх відокремлення, падіння) на кожному етапі (початковий стан, дія сили, кінцевий стан) забезпечувало засвоєння способу дій, який характерний для цієї властивості. Розгортання властивості сипання як уповільнене переміщення часток дало змогу простежити й усвідомити цей процес. Отже, акцент на кожній операції допомагав дитині усвідомити характерні особливості істотної

властивості, яка вивчається.

Узагальнене процесуальне уявлення формулювалося після виокремлення істотної властивості в класі матеріалів. На етапі відтворення нового способу дій у типовій ситуації діти випробовували речовини (пластилін, суміш глини, крейди) та утворювали групу, наприклад, в'яжучих. Для того, щоб вихованці здійснили узагальнення ставили такі запитання: «Які з речовин не виявили спроможності бути в'яжучими для інших?», «Які з речовин мають цю властивість?», «У який рід можна об'єднати речовини, які мають здатність з'єднувати інші?» Після розмірковувань робили такий умовивід: речовини, які не дають іншим розпадатися на окремі частки, можуть їх утримувати тривалий час разом, називаються в'яжучими. У процесі роботи в навчальній ситуації необхідно використовувати метафори, порівняння. Наприклад, речовини, які ми відібрали, об'єднуються й утворюють немовби сім'ю, у якої є спільний корінь «текучість» [4].

Оволодіння дитиною істотною властивістю вимагало активної дії з матеріалом. Тому створювали безпечні для діяльності дитини умови. Дотримання цієї вимоги забезпечувалося вибором матеріалу (речовини), істотна властивість якого не могла спричинити травмування вихованців. Наприклад, виявлення механічних властивостей матеріалу передбачало приведення об'єкта в активний стан. Якщо б взяли сталь з метою оволодіння істотною властивістю «пружність», було б важко передбачити поведінку зразка під час предметно-перетворювальних дій дитини. Тому цю властивість вивчали на гумі. Завдяки іншій її якості – м'якості, вона була безпечною для роботи навіть за багаторазового відтворення пружності.

Створення дослідницької лабораторії, у якій усі складові середовища впливали на дитину у взаємозв'язку, сприяло вихованню у дітей активності, самостійності, ініціативності. До розробки проєктів виявили інтерес і батьки. Так, на захист було представлено цікаві роботи: «Шкала твердості каміння нашої місцевості», «Процес виготовлення паперу», «Схожість і відмінність різних видів глини», «Використання властивості води «капілярність» в житті

людей», «Використання тваринами та рослинами властивості води «поверхневий натяг»». Проілюструвати свої проєкти дітям допомагали малюнки, схеми, слайди, відеофільми, досліди з матеріалами та речовинами.

Отже, завдяки правильно організованому середовищу, в якому дитина самостійно взаємодіє з різними об'єктами, відбувається засвоєння усвідомлених, узагальнених, довільних і міцних наукових знань, формування уміння використовувати набуті знання для розв'язання практичних задач, виховання моральних якостей.

Список літератури

1. Бєлєнька Г. Експериментування – крок до пізнання. *Дошкільне виховання,* 2007. № 5. С. 7-17.
2. Богуш А. М., Гавриш Н. В. *Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі: підручник для ВНЗ*. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2007. 408 с.
3. Веракса Н. Е., Кондаков О. В., Кондакова Н. Н. *Физика для маленьких:* пособе для воспитателей детских дошкольных учебных заведений, учителей начальной школы и любознательных родителей. Елец: Из-во Елецкого государственного педагогического ин-та. 1977. 168 с.
4. Зайцева Л. І. Дослідна діяльність дітей дошкільного віку в оволодінні знаннями про довкілля. *Педагогіка та психологія.* Чернівці: Чернівецький нац. у-т., 2011. Вип. 566. С. 35-43.
5. *Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні*: наук.-мет. посіб. / Наук. ред. О. Л. Кононко. Київ: Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. 243 с.
6. Корнеева А. И. *Общество и окружающая среда*. Москва: Мысль, 1985. 126 с.
7. Лисенко Н. В., Кирста Н. Р *Педагогіка українського довкілля*: у 3-х частинах. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2010. Ч. 2. 360 с.
8. Сокуренко О. О. *Формуємо світогляд дитини в ігровій та дослідницькій діяльності*. Миколаїв: МОІППО, 2008. 124 с.
9. Яришева Н. Ф. *Основи природознавства: Природа України: навч. посіб.* Київ: Вища школа, 1995. 335 с.

Казанцева Лариса Іванівна, *м. Бердянськ*
ORCID 0000-0001-6700-4223

ПИТАННЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ДОСЛІДНИЦЬКОГО НАВЧАННЯ

У дошкільний період, коли дитина інтенсивно опановує цінності, етичні норми, знання, важливо допомогти їй виробити оптимальні моделі взаємодії з навколишнім світом з позицій екоцентризму. Результативність екологічної освіти суттєво

підвищується завдяки дослідницькому навчанню. В умовах дослідницької діяльності відбувається прямий контакт дитини з природою, в ході якого формується психологічне відчуття включеності в природне довкілля, усвідомлення себе частиною природи, непрагматичне і суб'єктне ставлення до всіх природних елементів як до рівноправних і важливих.

During the pre-school period when the kid intensively masters values, ethical norm, knowledge, it is important to help the kid to develop optimal models of the interconnection with the surrounding world on the basis of fundamental of the eco-centrism. The productivity of the ecological education is improved significantly due to the research teaching. Within the research activity there takes place the direct contact of the kid with the nature. During this contact it is formed the psychological feeling of the involving into the natural environment, the self-cognition as the part of the nature, non-pragmatic and subject attitude to all of the natural elements as to the equal and important.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. У відповідності до сучасних освітніх концепцій для сталого розвитку та безперервної освіти, гостро необхідне включення дітей дошкільного віку в ефективну систему екологічної освіти. Дошкільний вік, як найсприятливіший для формування моральних настанов, вироблення ціннісних орієнтирів, засвоєння етичних норм, має достатній потенціал для формування екологічної культури й екологічної свідомості. Між тим, освітня практика засвідчує недостатньо використані можливості даного віку і подекуди неефективність виховної діяльності закладів дошкільної освіти. Підвищення результативності системи екологічної освіти, на нашу думку, має відбуватися завдяки широкому впровадженню технологій дослідницького навчання.

Основний текст. Завдання дошкільної екологічної освіти достатньо складні, а тому їх неможливо повною мірою виконати, якщо не задіяти максимально повно механізми розвитку і саморозвитку дитини. Так, для усвідомлення залежностей у природі, наприклад, морфофункціональної будови організму від умов середовища існування, і на цій основі розуміння збереження всіх елементів природи як необхідних для існування життя, потрібно активізувати сенсорну діяльність, інтегрувати процеси наочно-дійового, наочно-образного і словесно-логічного мислення. Вікові психічні можливості дошкільників дозволяють засвоїти знання і трансформувати їх у ставлення, а

цінності – в культуру, але без глибоких переживань, емоцій, почуттів, без екологічно спрямованого досвіду спілкування з природою здійснити це неможливо. Без здатності аналізувати, критично оцінювати явища і процеси дитина не зможе зрозуміти самоцінність природи, своє місце в довкіллі, відчути себе частиною природи, усвідомити залежність стану природи від діяльності людини.

Більшість із названих змістових напрямів екологічної роботи в закладі дошкільної освіти доцільно розв'язувати засобами дослідницької діяльності. Дослідницько-пошукова діяльність передбачає таку діяльність дітей, в якій вони шляхом самостійних відкриттів, вирішення проблемних завдань, здійснення практичних перетворювальних дій оволодівають як новими знаннями, так і способами здобування нових знань. Дослідницька діяльність ґрунтується на самостійній пізнавальній діяльності, рушійним механізмом якої виступає пошукова активність, допитливість, інтерес. С. Рубінштейн вважав, що пізнавальна активність виступає особливим сплавом емоційно-вольових та інтелектуальних процесів, які підвищують рівень свідомості і успішності діяльності людини.

Дослідники відзначають провідні характеристики дитячої пошукової діяльності. М. Веракса, С. Ладивір, М. Манєвцова, О. Савєнков, М. Поддяков сутнісною рисою дослідницької діяльності вважають самостійність дітей. Вона реалізується в довільному й усвідомленому обранні дитиною предмета пізнання, напряму дослідження, дослідницьких дій. Самостійність ґрунтується на здатності до оцінки, вмінні регулювати власну поведінку й емоції, соціальній автономії, сміливості брати на себе відповідальність.

Із самостійністю тісно пов'язана така характеристика дослідницької діяльності, як гнучкість (М. Поддяков, О. Савєнков). Отримані в ході пізнавальних дій нові відомості можуть більшою або меншою мірою впливати на хід подальшого дослідження і позначатися на всіх компонентах діяльності. Подібний досвід розвиває в дошкільників здатність перебудовувати свою діяльність залежно від отриманих результатів, що виформовує нову якість

мислення – гнучкість. Отримана неочікувана інформація змушує дитину змінювати метод пошуку, добирати для досліду різноманітні речовини та обладнання, рухати пошук у новому напрямі.

Самостійна і гнучка мисленнєва діяльність у процесі дослідження обов'язково супроводжується зміною і ускладненням дій цілеутворення. Нові відкриття заохочують дошкільника до постановки нових цілей. Змінена мета підштовхує дитину до знаходження нових, більш складних і досконалих пошукових дій (М. Веракса, А. Говоркова, М. Поддякова, Л. Обухова). Схема самостійної пізнавальної діяльності, за якою дитина просувається від мети до результату, а від нього – до нової мети і до більш значних результатів, власне і представляє процес саморуху і саморозвитку дитини. На думку вчених, саморозвиток – це результат складної взаємодії прижиттєво сформованих психічних утворень із тими, які щойно формуються (А. Говоркова, Д. Годовікова, М. Поддяков). Дитина в цій діяльності засвоює не готові знання від дорослого, а привносить такий зміст власного пізнавального досвіду, який у взаємодії із попередньо засвоєними знаннями породжує зовсім нові, неочікувані здогадки і передбачення. У сукупності з пізнавальним інтересом, здогадки і передбачення створюють необхідні передумови для саморозвитку дитини.

Результатом самостійного пошуку відповідей щодо передбачень і здогадок дуже часто стають неточні, нечіткі, невизначені, суперечливі знання, проте з позиції дослідницького навчання, вони не розглядаються як недолік, навпаки, вони оцінюються як перевага, адже дають матеріал і слугують стимулом для активної мисленнєвої діяльності. У світлі дослідницького навчання суперечливі, неповні знання або уявлення за сприятливих педагогічних обставин виступають природною проблемною ситуацією, яка, власне, і виступає стартовим майданчиком для самостійних пошукових дій.

Найбільшою цінністю пошуково-дослідницької діяльності є активність дітей щодо опанування нових способів розв'язання пізнавальних завдань. Утворення дитиною нових способів пізнання йде шляхом комбінування і

перебудови їм відомих, раніше засвоєних способів, що виступає вирішальним чинником розвитку продуктивного мислення. На думку психологів (Дж. Брунера, С. Ладивір, З. Калмикової, В. Кудрявцева, О. Матюшкіна, М. Махмутова), не обсяг і глибина знань, а методи їх засвоєння, мають основний вплив на розвиток розумової діяльності і мислення. У дошкільників формуються узагальнені способи вивчати нові об'єкти з метою виявлення їх властивостей і якостей, а також діти долають страх робити помилки, що важливо для розвитку оригінальності, сміливості мислення, здатності до прогнозування.

Дитяча дослідницька діяльність інтегрує в собі практичну і теоретичну діяльність, що надважливо для розумового розвитку дітей саме дошкільного віку. Основу дослідницького навчання складають чуттєво-предметні, перетворювальні дії, а також розумові дії, які спрямовуються на осмислення здобутої інформації про об'єкт або явище у процесі чуттєво-предметних дій, розвивають здатність до аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування, і призводять до формулювання на основі цих мисленнєвих дій суджень і понять. Матеріальні дії, як зазначають дослідники (Л. Венгер, М. Веракса, О. Запорожець, Н. Менчинська, М. Поддяков, Н. Тализіна), можуть бути простими, а ті психологічні механізми, які вони викликають, їх взаємодія і результати цієї взаємодії – достатньо складними, і тому суттєво впливають на розумовий розвиток дітей. Виходячи з цієї логіки, педагог може за допомогою організації матеріальних, чуттєво-предметних дій керувати формуванням складних мисленнєвих процесів, конструювати нові розумові дії.

Важливим моментом дослідницької діяльності є поетапна фіксація здобутих результатів. Набуття навичок фіксації інформації у довільній формі має кілька позитивних аспектів. По-перше, діти мають можливість за певний проміжок часу пригадати те, про що дізналися в ході дослідження. При цьому зображення мусить бути зрозумілим і відтворювати суттєві особливості об'єкту. По-друге, у дошкільників розвивається наочно-схематичне мислення. Діти навчаються передавати інформацію схематично, в них розвивається

здатність до кодування і моделювання, для здійснення яких необхідно актуалізувати мисленнєві операції аналізу, синтезу, абстрагування, аналогії. По-третє, фіксація не за готовою схемою, а в довільній формі сприяє розвитку креативності, самостійності і гнучкості мислення.

Дослідницька діяльність може стати ефективним засобом розв'язання завдань екологічного виховання. У прямому доступі є багато природних явищ, які відтворюють екологічні залежності, і можуть вивчатися дитиною в самостійних дослідженнях, наприклад, залежність способів життєдіяльності різноманітних організмів від особливостей природного середовища (жук сонечко зустрічається на молодих рослинах, тому що харчується попелицями, які живуть на пагонах рослин; метелики пурхають біля квітників, бо збирають нектар; денні комахи не літають вночі, тому що не знаходять їжі в темряві; ящірки мають гнучке видовжене тіло, тому що живуть у земляних нірках; птахи відлітають у вирій, тому що взимку зникає їхня пожива – комахи, а комахи зникають, тому що стає холодно), фенологічні зміни в живій і неживій природі (наслідками похолодання є зміна забарвлення листя, засихання трави, зупинка росту квітучих рослин; збільшення тривалості сонячного дня сприяє пробудженню комах, зацвітанню первоцвітів).

Дослідницька діяльність може запроваджуватися в освітній процес через глибоке занурення (технологія О. Савєнкова), а може вводитися дозовано, шляхом поступового ознайомлення дітей зі структурою дослідницької діяльності, засобами і методами дослідницької діяльності (спостереження; проведення досліду; розпитування дорослого; здобуття інформації з ілюстрацій, картин; перегляд мультфільмів, телепередач, кіно; отримання інформації з Інтернету; подумати і здогадатися самому) у зв'язку з поточними актуальними завданнями. При цьому вихователь зосереджує увагу дітей на тому, з якого джерела діти отримують знання, і поступово вводить поняття «метод дослідження». Так, під час екскурсії або цільової прогулянки на берег моря (до будь-якого іншого біогеоценозу) вихователь може поставити перед дітьми завдання озирнутися навколо і помітити якомога більше живих істот, які

живуть на лінії прибою, плавають на мілині, літають над морем, повзають на піску. Діти за кілька хвилин діляться результатами власних спостережень. Вихователь відзначає дітей, які проявили найкращу уважність і спостережливість.

У наступному більш складному завданні дітей знайомлять з новим методом пізнання довкілля – групуванню природних об'єктів за зовнішніми ознаками і встановлення видової відповідності на підставі порівняння з картинкою. Педагог пропонує дітям прогулятися берегом і кожному знайти повний стаканчик гарних мушлів різної форми, кольору, розміру. За кілька хвилин діти демонструють свої знахідки, роздивляються, відзначають, що мушлі дуже різноманітні, називають їх особливості. Вихователь обговорює з дітьми, звідки взялися мушлі на березі, чому їх так багато? Після цього вихователь пропонує кожній дитині всі знайдені мушлі розкласти на купки за схожістю, а потім знайти відповідники серед набору картинок, який також пропонується кожному з дітей. Коли діти розкладуть картинки біля відповідної групи мушлів, педагог просить дітей пояснити, за якими ознаками схожості вони підібрали картинку. І вже наостанок вихователь називає вид молюска, чиї мушлі відібрані в певну групу. Так діти через частково самостійні дії дізнаються про різноманітність морської фауни.

З перших кроків дослідницького навчання дітей необхідно залучити до застосування особливого прийому проведення дослідження – до фіксації здобутої інформації будь-яким способом, альтернативним письму, яким діти не володіють. Це може бути малюнок, елемент малюнка, піктограма, символ, позначка. Дітям слід пояснити, що не обов'язково відтворювати об'єкт максимально точно, «правильно». Важливо зашифрувати важливу інформацію зрозуміло для самої дитини, щоб нею можна було скористатися в потрібний момент. А замальовувати можна символами або знаками, вигаданими прямо «на ходу» сміливо, розкуто і вільно.

Після пояснень значення фіксації інформації відразу необхідно повправляти дітей у відповідному виді діяльності. Запропонувати треба такі

завдання, в яких би діти не копіювали один одного, а вигадували свої способи відтворення інформації. Можна запропонувати дітям на маленьких окремих аркушах у довільний спосіб передати все, що вони знають про об'єкт природи, і роздати для кожного картинки із зображенням дуже різних елементів природного довкілля, наприклад, хмаринки, сонця, сніжинки, бурульки, озера, струмка, камня, гори, медузи, рибки, бджілки, бабки, змії, черепахи, зайця, кішки, дельфіна тощо. У поясненні підкреслити, що одне з того, що діти знають, слід відтворити на окремому аркуші.

Враховуючи, що поштовхом до мисленнєвої дії є проблемна ситуація, слід використовувати для активізації самостійної пошукової діяльності будь-які природні явища, які перебувають у полі зору дітей. Необхідно спрямовувати інтерес і увагу дітей на ті природні процеси і явищі, які відбуваються щодня і повз яких діти проходять, не помічаючи і не замислюючись над їх смислом. Це важливо для розвитку в дітей здатності «бачити» проблему, яка ґрунтується на пізнавальному інтересі, і слугує стартом самостійного дослідження. Наприклад, вихователь ніби сам дивується і закликає до розгадування суперечності або незрозумілої ситуації дітей: «Дивіться, як незвично поводять себе птахи!», «Чого б це комашки-солдатики зібралися разом і обліпили гілочку?!», «Мені дивно, чому трава вже виросла, а дерева ще стоять без листя!?». Якщо систематично обговорювати з дітьми суперечливі факти, спостерігати за цікавими щоденними змінами у природі і житті людей, і при цьому підкреслювати незвичність, загадковість природних явищ і процесів, то діти самі починають проявляти уважність, спостережливість, допитливість; починають знаходити навколо себе щось незвичне, що не вкладається в певну систему причинно-наслідкових відносин, не відповідає їхнім уявленням. Згодом дітей починають цікавити дрібниці, в яких криються суттєві природні зв'язки і залежності, та які слугують початком самостійного дослідництва: гриби частіше зустрічаються на старих пнях; мох росте тільки з однієї сторони дерева; надворі ще холодно, а підсніжники вже розцвіли; кульбабки бувають то відкриті, то закриті; зранку було сонячно, а вдень раптом з'явився туман.

Дослідники екологічного виховання дошкільників (Н. Бобильова, С. Ніколаєва, З. Плохій, Н. Рижова) пропонують спонукати дітей до розмірковування над питаннями про зв'язок між забрудненням атмосфери і якістю утеплення вікон; між станом навколишнього середовища і гарною, блискучою упаковкою товарів; між чистотою повітря і водою, що крапає з крану. Дійсно, за умов спеціальної роботи діти здатні усвідомити залежність між ступенем озеленення вулиці, ділянки дошкільного закладу, міста і якістю повітря; між наявністю зелених насаджень і видовим різноманіттям тваринного світу; між збереженням лісів від пожеж і якістю повітря.

Обов’язковим у дослідницькій діяльності є етап висування гіпотез. Уміння будувати передбачення, висувати гіпотезу – одне з базових умінь дослідника. Для цього необхідні гнучкість, оригінальність і продуктивність мислення, а також певний рівень розвитку логічного та інтуїтивного мислення, адже гіпотеза як наукове передбачення має узгоджуватися з фактичним матеріалом. Науковцями відзначається природна схильність дітей старшого дошкільного віку до самостійної побудови власних гіпотез, проте така мисленнєва робота вимагає володіння принаймні на елементарному рівні операціями аналізу і синтезу. Цінність уміння висувати припущення полягає в тому, що воно дає можливість вийти за межі ситуації статус-кво, зануритися в стихію мислительних імпровізацій, експериментувати подумки, без чого, власне, неможливе відкриття нового, неможливе творче мислення.

Уміння будувати припущення, як універсальне дослідницьке вміння, має важливе значення для формування в дітей здатності передбачати наслідки своїх дій та дій оточуючих для збереження природного довкілля. Для розвитку таких екологічних компетенцій дуже корисними будуть ігри на кшталт «Екологічних сходів», в яких діти прогнозують наслідки позитивних або негативних вчинків людей, що спричиняють ланцюжок природних реакцій. Наприклад, діти прогнозують наслідки розпалювання вогнища в лісі: виникає пожежа і згорає ліс (1 сходинка вниз), гинуть тварини (2 сходинка вниз), дим забруднює повітря (3 сходинка вниз), повітрям неможливо дихати, люди хворіють (4 сходинка

вниз). Корисно робити позитивні прогнози, наприклад, наслідки висаджування дерев у містах: дерева дають затінок, стає прохолодніше влітку (1 сходинка вгору), дерева захищають від вітру (2 сходинка вгору), дерево виділяє кисень, добре дихати (3 сходинка вгору), на деревах заселяються птахи, співають, радують людей (4 сходинка вгору), птахи знешкоджують комарів, які можуть жалити людей (5 сходинка вгору).

Надзвичайно корисним для розвитку гнучкості, оригінальності, продуктивності дитячого мислення буде завдання, пов'язане з прогнозуванням погоди. Шукати пояснення причин зміни поведінки тварин та реакції рослин на зміни погоди – ефективний прийом вивчення з дітьми екологічних зв'язків: Чому перед дощем ластівки літають низько над землею і водою? Чому рослини перед дощем закривають свої квіти? Чому напередодні сильного вітру сонце перед заходом виглядає як велика червона куля?

Перевірка гіпотез дослідницькими методами виступає найбільш відповідальним і цікавим етапом пошукової діяльності дошкільників – тут відбувається набуття нових знань і опанування дослідницьких дій.

Особливе місце в дослідницькій діяльності посідає метод спостереження. В екологічному вихованні спостереження спрямовуються на вивчення будь-якого природного об'єкта у системі взаємозв'язків із зовнішнім оточенням – як на нього впливають чинники зовнішнього середовища і як він на нього впливає. Вивчення цих взаємних впливів як об'єктивних і неминучих націлені на формування у дітей переконань, що в природі все взаємопов'язане, немає зайвого і непотрібного, немає шкідливого – все потрібне і збалансоване самою природою.

Одним з найбільш цінних у розвивальному сенсі видів спостережень є довготривале. За своєю суттю – це багатоаспектне вивчення одного або кількох пов'язаних між собою об'єктів природи, що знаходяться в постійному розвитку під впливом зовнішніх чинників. У ході довготривалих спостережень діти навчаються бачити і розуміти численні взаємозв'язки об'єкта природи у сукупності інших об'єктів, які виступають системою, всередині якої

досліджуваний об’єкт функціонує і розвивається. У даному виді пізнавальної діяльності діти оволодівають одним із фундаментальних відношень дійсності «предмет – система предметів» (М. Поддяков) і поступово навчаються в ньому правильно, тобто відповідно до законів природи, діяти.

Засвоєння універсальних закономірностей у природі треба починати із усвідомлення зв’язків на мікрорівні, тому перші спроби вивчення екологічних зв’язків і залежностей бажано робити в межах мікроекосистеми – окремо взятого дерева, квітника, трухлявого пенька, і чимдалі розширювати можливості для усвідомлення зв’язків на рівні мезоекосистеми – ставка, річки, парку, лісопосадки. Інформація, здобута дітьми під час спостереження, фіксується в малюнках, графічних зображеннях, фенологічних календарях. Процес фіксації не просто закріплює якісь враження, а навчає осмислювати і виокремлювати головне, творчо відтворювати інформацію, екстраполювати реальний візуальний образ у лаконічний символ або просту позначку за допомогою складних розумових дій.

Ефективними у формуванні екологічної культури дітей дошкільного віку виступають прийоми розв’язання проблемних ситуацій та моделювання екологічно доцільної поведінки в різноманітних навчальних ситуаціях. У них діти навчаються за певних умовно реальних ситуацій застосовувати прикладні екологічні знання, які сформувалися на основі усвідомлення природних зв’язків і залежностей. У ході осмислення умов ситуації і вироблення рішень щодо лінії поведінки, у дітей виформовуються елементарні аналітичні і прогностичні вміння. Як правило, проблемні ситуації екологічного змісту вимагають від дошкільників розв’язання певної морально-етичної задачі: треба прийняти рішення щодо правильних дій, аби допомогти комусь; чого не варто зробити, аби не нашкодити; яке правило застосувати, щоб не зруйнувати природну рівновагу. При розв’язанні проблемних ситуацій і моделюванні екологічно доцільної поведінки діти тільки умовно, «на словах» здійснюють якісь вчинки, але проговорювання вголос самостійно продуманого сценарію власних дій є моделлю протоповедінки – того, що дитина потенційно зробить за подібних

обставин. Адже праві були мудрі греки, коли говорили: «Сказати – це наполовину зробити».

Висновки. Вдосконалення педагогічного впливу на процес формування екологічної культури дітей дошкільного віку відбувається завдяки застосуванню засобів дослідницького навчання. Безпосередній контакт з об'єктами природи з метою вивчення їх функціювання і взаємодії з іншими елементами природного довкілля в процесі самостійних дослідницьких дій забезпечує найбільш осмислені і достовірні знання. Пізнавальна діяльність, яка ґрунтується на дослідницькій активності, спрямовується як на відкриття нових знань, так і самостійне опанування нових способів пізнання, заохочується пізнавальним інтересом і супроводжується позитивними інтелектуально забарвленими емоціями, відкриває надзвичайні можливості для ефективного розвитку і саморозвитку дитини дошкільного віку.

Список літератури

1. Плохій З. П. *Формування у дітей дошкільного віку екологічної культури (теоретичні та методичні аспекти): монографія*. Київ: ДП Видавничий дім «Персонал», 2010. 319 с.

2. Савенков А. И. *Психологические основы исследовательского похода к обучению: монография*. Москва: Ось-89, 2006. 480 с.

Карабаєва Ірина Іванівна *м. Київ*
ORCID 0000-0003-4286-2103

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ВІКОВОМУ ДІАПАЗОНІ ВІД СЕРЕДНЬОГО ДО СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті на основі експериментальних даних розкривається характер динамічних змін ціннісних орієнтацій на рубежі вікового розвитку дітей дошкільного віку. Звертається увага на кількісні та якісні зміни й перебудову ціннісних орієнтацій характерних для дітей середнього та старшого дошкільного віку.
Ключові слова: *ціннісні орієнтації, динамічні зміни, кількісні, якісні зміни, перебудова ціннісних орієнтацій.*

In the article on the basis of experimental data the nature of dynamic changes of value orientations at the turn of age development of preschool children is revealed. Attention is paid to the quantitative and qualitative changes and reorganization of values orientations characteristic for children of middle and older preschool age.

***Keywords**: value orientations, dynamic changes, quantitative, qualitative changes, restructuring of value orientations.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Система ціннісних орієнтацій є важливою характеристикою особистості та показником її сформованості. Ступінь розвитку ціннісних орієнтацій, особливості їх становлення дозволяють говорити про рівень розвитку особистості. Від розкриття особливостей процесу та специфіки впливу ціннісних орієнтацій, які складають змістовну частину характеристики особистості, залежить визначення шляхів її формування. Тому й вивчаються умови й закономірності розвитку ціннісних орієнтацій дітей різних вікових періодів. Разом з тим виявлення характеру динамічних змін ціннісних орієнтацій неможливе без спеціального розгляду багатопланового процесу їх становлення. Дослідження цього процесу потребує особливої уваги до ключових моментів формування ціннісних орієнтацій, пов’язаних з перехідними періодами онтогенезу, рубежами вікового розвитку особистості, коли, по-перше, з’являються нові ціннісні орієнтації, а по-друге, відбуваються якісні зміни й перебудова ціннісних орієнтацій, характерних для попереднього вікового періоду розвитку дитини дошкільного віку.

Саме тому основною **метою** викладу матеріалів у статті виступає опис:

● особливостей індивідуального прояву ціннісних орієнтацій дошкільників середнього та старшого дошкільного віку;

● специфіки ціннісних орієнтацій, їх типові прояви, притаманні дітям певного віку;

● динаміки розвитку ціннісних орієнтацій, їх зміни на вікових рубежах від 5 до 6 років.

Виклад основного матеріалу статті. Бажання дитини відображають найбільш значимі й суттєві для неї об’єкти дійсності та сфери діяльності. Це дозволяє на основі бажань, висловлених дитиною, стверджувати про спрямованість її ціннісних орієнтацій. Для дослідження нами була обрана

методика: «Зустріч з чарівником». В експерименті прийняли участь діти середнього та старшого дошкільного віку. Таким чином, ми отримали дитячі побажання, на основі яких відбувалася оцінка ціннісних орієнтацій та інтересів дітей середнього та старшого дошкільного віку.

Аналіз висловлювань дітей проводився по двох лініях:

1) у відношенні до кого було висловлене побажання;

2) сфера діяльності, до якої відноситься побажання.

Кількісну характеристику про спрямованість ціннісних орієнтацій сучасних дошкільників 5 та 6 річного віку представимо в таблиці 1.

Таблиця 1

Спрямованість ціннісних орієнтацій на сфери діяльності сучасних дошкільників

	Сфери діяльності, на які були спрямовані побажання (у %)										
Вік (в роках)	**ігрова**	**побутова**	**спілкування**	**задоволення**	**пізнання**	**майбутнє**	**здоров'я**	**самоствердження**	**природа**	**гроші**	**сьогодення**
5	50,0	1,1	3,3	0	23,3	0	4,4	2,2	6,6	2,2	6,6
6	25,0	13,3	10,8	10,0	5,8	5,0	5,0	5,0	4,1	3,3	0,8
Різниця	25,0	12,2	7,5	10,0	17,5	5,0	0,6	2,8	2,5	1,1	5,8

Так от, у п'ятирічних дітей на відміну від шестирічних спостерігається більша спрямованість (на 25 %) на ігрову діяльність, діти цього віку, ще мало цікавляться побутовою діяльністю відмінність від шестирічок складає 12,2 %, як бачимо з отриманих даних дітям п'ятирічного віку діяльність спілкування з однолітками ще є непритаманною, різниця з бажанням спілкуватися шестирічок складає 7,5 %. Отримання задоволень ще взагалі відсутнє у дітей середнього віку. На 17,5 % більше бажань у п'ятирічок пов'язаних із пізнанням, що підтверджує класичні дані про «вік чомучок». Діти середнього віку живуть сьогоденням, бажання благополуччя в теперішньому на 5,5% переважають у них, а от сфера майбутньої діяльності взагалі знаходиться поза зоною уваги на відміну від шестирічок, які вже передбачають свій вступ до школи, цим обумовлене й переважання шестирічок у самоствердженні (на 2,8 %).

Діяльність пов'язана з бажанням бути здоровими не має суттєвої різниці (0,6 %) між 5 – 6 річними дітьми, як і розуміння того для чого необхідні гроші (1,1 %). П'ятирічкам притаманне на 2,5 % більше зацікавленість діяльністю пов'язаною з природою ніж шестилітнім дітям.

Узагальнив дані усіх проведених нами досліджень ми отримали наступні результати, представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

Адресність спрямованості ціннісної орієнтації дітей 5 – 6 річного віку (у процентному відношенні)

Вік дітей	Особистісна	На близьких	На однолітків	На інших людей
Шестирічні	85,8	11,6	2,5	0
П'ятирічні	92,2	5,5	1,1	1,1

Як бачимо з результатів, представлених в таблиці та рисунках, спрямованість ціннісних орієнтацій як п'ятирічних так і шестирічних дошкільників в більшій мірі орієнтується на себе: шестирічок на 85,8 %, а п'ятирічок на 92,2 %. Спрямованість на близьких членів сім'ї у п'ятирічних дітей складає 5,5 %, а шестирічних – 11,6 %. Зорієнтованість на однолітків шестирічних дошкільників складає 2,5 %, а п'ятирічних 1,1 %. Спрямованість шестилітніх на людей взагалі дорівнює 0 %, а п'ятирічних дітей 1,1 %.

Отже динамічні зміни у порівнянні адресності спрямованості ціннісних орієнтацій дітей середнього та старшого дошкільного віку відбуваються в наступному:

- на 6,4 % спостерігається зменшення в особистісній спрямованості ціннісних орієнтацій старших дошкільників у порівнянні з дітьми середнього дошкільного віку;
- на 6,1 % зростає спрямованість старших дошкільників на сім'ю;
- на 1,4 % зростає спрямованість старших дошкільників на однолітків;
- на 1,1 % спостерігається зменшення спрямованості старших дошкільників на взагалі людей у порівнянні зі спрямованістю п'ятирічних дошкільників.

Таблиця 3

Спрямованість ціннісних орієнтацій на сфери діяльності (у %)

Вік дітей	*Ігрова*	*Продуктивні*	*Пізнавальна*	*Спілкування*	*Самостверд ження*	*Побутова*	*Дозвіллєва*
Шестирічні	**33,3**	**4,1**	**7,5**	**15**	**4,1**	**22,5**	**5**
П'ятирічні	**47,7**	**5,5**	**22,2**	**8,8**	**6,6**	**3,3**	**6,6**

Як бачимо з отриманих даних, спрямованість шестирічних дітей на ігрову діяльність складає 33,3 %, а п'ятирічних 47,7 %, відмінність складає 14,4 %, характерною ознакою є більша конкретизація старших дітей у своїх побажаннях отримати ту чи іншу іграшку.

Продуктивні види діяльності є значимими для шестирічних на 4,1 %, а п'ятирічних на 5,5 %, відмінність складає 1,4 % старші дошкільники також проявляли більш конкретні побажання на відміну від п'ятирічок.

Знову підтверджуються дані про значимість пізнання для дітей: так старші дошкільники мають спрямованість на пізнання у процентному вираженні на 7,5 а шестирічні діти – на 22,2, що складає суттєву різницю – 14,7 %. Хоча слід відмітити, що шестирічні спрямовані на майбутню діяльність – навчання в школі, розуміння необхідності цього процесу, сутності його, на майбутню працю, що взагалі не спостерігається у п'ятирічних дітей. Це підтверджує і бажання бути першим у таких процесах як читання (хочу краще всіх читати, учитися тощо). П'ятирічні у сфері самоствердження мають більшу особистісну спрямованість пов'язану з досягненнями в ігровій діяльності (краще всіх гратися у м'яч, стати невидимим, щоб виграти у грі в хованки).

Сфера спілкування для старших дошкільників знайшла вираження у процентному відношенні рівному 15, а п'ятирічок у 8,8 %. Відмінність склала – 6,2 %, що говорить про значимість спілкування для шестирічних як з однолітками так і з дорослими. Цей показник є суттєвим, вказує на значимість стосунків для шестирічних дітей. Висловлювання шестирічних є показовими

для цього: діти обирають іграшки для сумісної діяльності (що не спостерігається у п’ятилітніх), в дозвіллєвій діяльності схиляються до проведення часу з однолітками та членами сім′ї, що теж є відмінним з дітьми середнього дошкільного віку, де йде більша (на 1,6 %) особистісна спрямованість. Показовим є включеність в побутову діяльність дітей. Старші діти переймаються потребами своєї сім′ї, бо для них значимим є спілкування з її членами. Хоча особистісна центрація є характерною для обох вікових періодів спостерігається суттєва процентна відмінність в спрямованості на побутову сферу у старших дошкільників – 19,2 %.

Ціннісні орієнтації особистості, які є важливим регулятором поведінки людини, в більшості випадків залежать від характеру діяльності, в яку включена людина й змінюються впродовж її життя. Система ціннісних орієнтацій є важливою характеристикою особистості й показником її сформованості. Ступінь розвитку ціннісних орієнтацій, особливості їх становлення дозволяють говорити про рівень розвитку особистості, цілісність та стійкість якої виступає як сталість її ціннісних орієнтацій. Від розкриття особливостей процесу розвитку й специфіки впливу ціннісних орієнтацій, які складають змістову частину характеристики особистості, залежить визначення вектору шляхів їх формування, в тому числі й соціальної позиції.

Багатоплановість нашого дослідження дозволяє говорити про те, що цінність як стійке особистісне утворення починає активно формуватися на рубежі переходу дитини в старший дошкільний вік.

Дослідженням доведено, що адресність та спрямованість ціннісних орієнтацій на діяльність дітей з 5 до 6 років незмінна, однак всередині вікових груп відбуваються суттєві зміни. Основне, що є спільним − це особистісна центрація, орієнтування на себе, на свої потреби дітей обох вікових періодів.

Побажання в свою адресу, висловлені сучасними дошкільниками на рубежі вікового періоду, розподіляються на три основні підгрупи: побажання володіти чимось, побажання особистого комфорту, бажання саморозвитку. Переважна частина побажань стосується оволодіння матеріальними

предметами (іграшками, предметами побуту, одягом, їжею), оволодінням грошей для придбання цих предметів. Особливістю є і те, що цінність гри та іграшок є найбільш значимою для дітей обох вікових періодів, це, напевно, пов'язано з тим, що гра є провідним видом діяльності дітей дошкільного віку. Динамічна зміна спостерігається у конкретизації: старші дошкільники вже потребують не просто великої кількості іграшок та ігор, а конкретних й для певних ігор як самостійних так і з однолітками.

Побажання особистого комфорту більше акцентується дітьми старшого дошкільного віку стосовно того, що діти бажають окремої кімнати, шафи, ліжка, бажання довго спати, смачно їсти.

Бажання саморозвитку спрямовуються на те, що діти як 5 так і 6 років хотіли б навчитися тому, чого не вміли робити. Але лише у шестирічних виникають бажання пов'язані з майбутньою навчальною діяльністю: навчитися читати, писати тощо.

Цікава група побажань вималювалася як потреба в самоствердженні. До них віднесли побажання: хочу стати самим сильним, розумним, першим у всьому. Акцент на бажанні гарно вчитися й бути кращім у школі є характерним лише для шестирічних дітей.

Цінність сьогодення для дітей дошкільного віку має прояв через ставлення до членів своєї родини та до дитячого садка через відношення з дорослими та однолітками. Слід відмітити, що спілкування у родинному колі є дуже значимим для дитини як середнього так і старшого дошкільного віку. Але динамічні зміни відбуваються у змісті спілкування. Так старші дошкільники вже виділяють як необхідними для себе певні сімейні цінності (особливо сімейні свята, подорожі, перебування поруч у різних видах діяльності).

Значимим для дітей як п'ятирічного так і шестирічного віку є і перебування в дитячому садку, в якому більшості дітей комфортно. Особливої уваги діти шестирічного віку надають спілкуванню: з дорослими у вигляді впливу на своє виховання та навчання; з однолітками у вигляді елементарних проявів дружби дітей, спільної діяльності. В шестирічному віці розвивається

певна орієнтація на колектив, вже усвідомлюється своя приналежність до дитячої співдружності, вже з'являється уміння на певному рівні зрозуміти й оцінити відносини в колективі. В шість років дитина починає усвідомлювати важливість суспільних справ. Більшість п'ятирічок не усвідомлює сутності ЗДО (а тим паче школи) і не можуть пояснити для чого діти відвідують садок, то шестирічні діти в цьому плані чітко соціально орієнтовані.

Цінність майбутнього для дітей старшого дошкільного віку у вигляді вступу до школи є для більшості шестирічок позитивним моментом. Простежується чітке усвідомлення необхідності навчання в школі, бажання вчитися, отримувати нові знання, дізнаватися про щось нове, бути кращім у навчанні. Усвідомлюються вже шестилітніми й потреби у вигляді придбання шкільного приладдя, набуття якостей, які сприяють самоствердженню, самозростанню. Діти ж середнього дошкільного віку живуть теперішнім, цінність майбутнього знаходиться поза зоною їх уваги.

Змістовний аналіз та отримані статистичні оцінки дозволяють зробити загальний висновок. В старшому дошкільному віці відбувається якісний стрибок в ціннісних орієнтаціях дитини як в системі взаємовідносин, відносин до членів своєї родини, до загального діла, так і в різних видах діяльності, оцінці явищ дійсності. Відбувається не просто нарощування тих компонентів ціннісних орієнтацій, які склалися в п'ятирічному віці, а принципові зміни ціннісних орієнтацій у всіх сферах стосунків дитини, яка активно пристосовується до норм суспільства і яка на новому рівні оцінює суспільно значимі діла та поведінку.

Розгляд отриманих в дослідженні результатів відносно ціннісних орієнтацій дітей в період переходу від середнього до старшого дошкільного віку показав, що на рубежі 5 – 6 років виділяються особистісні цінності, відбувається їх емоційне засвоєння, яке закріплюється в діяльності та яке поступово знаходить адекватно мотивоване вираження. Показовим є факт, що якісна різниця ціннісних орієнтацій дітей (їх компонентів) чітко прослідковується на рубежі цих вікових періодів, що знаходить вираз у

відношенні дітей до інших людей, до різних видів діяльності, в розумінні сутності соціальних, моральних цінностей. В старшому дошкільному віці реалізується подвійний процес (обидві сторони якого обумовлені), з одного боку відбувається узагальнення різних конкретних значимих змістів в трьох формах діяльності: особистісних стосунках, свідомості й пізнанні. З іншого боку, конкретно по відношенню до цих узагальнених форм зовнішнього змісту виділяється усвідомлення свого «Я», що не спостерігається у дітей середнього дошкільного віку.

Висновок. Попри усі індивідуально-варіативні особливості процесу становлення ціннісних орієнтацій в шість років цей процес є найбільш динамічним. Між 5 та 6 роками відбувається значне нарощування важливих компонентів ціннісних орієнтацій та їх адекватно мотивоване вираження. У віковому діапазоні від середнього до старшого дошкільного віку змінюються змістовно ціннісні орієнтації в наповненні складових її компонентів в бік більшої диференційованості (компонентів стає більше), повноти (перехід від зовнішніх характеристик до поведінкових проявів, особистісним особливостям і смисловим категоріям), усвідомленості (зростає вагомість та значимість усвідомлюваних компонентів) та стійкість (зростає кількість постійних ознак та якостей, за допомогою яких описуються ціннісні орієнтації дошкільників).

Список літератури

1. *Базовий компонент дошкільної освіти України (нова редакція)*. URL: mon. gov. ua > mages /files /kollegy/ kollegy 5. doc.

2. Карабаєва І. І. Особливості визначення рівня сформованості етичних інстанцій у старших дошкільників. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Київ: «ТОВ «Срібна хвиля», 2016. Т. IV: Психологія розвитку дошкільника. Вип. 12. С. 62-74.

3. Соловйова Л. Довільна поведінка як чинник прийняття дитиною соціально значущих цінностей: теоретичний аспект проблеми. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Харків: КЦ ФОП Іванової М. А., 2015. Т. IV. Психологія розвитку дошкільника. Вип. 11. С. 211-222.

4. *Ціннісні орієнтації дитини у дорослому світі: навч.-метод. посібник* / Т. О. Піроженко, Л. І. Соловйова та ін. Київ: Видавничий дім «Слово», 2016. 248 с.

***Коновець Світлана Володимирівна**, м. Київ*
ORCID 0000-0003-1884-2559

СПОСОБИ НАБУТТЯ КРЕАТИВНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У змісті тез розглядається сутність поняття креативність і специфіка її розвитку та набуття. Обгрунтовується актуальність проблеми набуття креативності в навчально-виховному процесі дітьми дошкільного віку. Аналізуються теоретичні висновки сучасних учених щодо різних підходів відносно оптимального вирішення проблеми набуття креативності в людини загалом та дітей дошкільного віку зокрема. Презентуються основні способи набуття креативності у дошкільників (креативні освітні технології, ігрові форми і методи, а також завдання та вправи творчої спрямованості).
***Ключові слова:** креативність, способи набуття креативності, креативні освітні технології, ігрові форми і методи, завдання і вправи з проблем креативності, діти дошкільного віку*

The content of the abstract deals with the essence of the concept of creativity and the specifics of its development and acquisition. The urgency of the problem of acquiring creativity in the educational process of children of preschool age is substantiated. The theoretical conclusions of modern scientists on different approaches to the optimal solution to the problem of creativity in humans in general and preschool children in particular are analyzed. The main ways of acquiring creativity in preschoolers (creative educational technologies, game forms and methods, as well as tasks and exercises of creative orientation) are presented.
***Keywords:** creativity, ways of acquiring creativity, creative educational technologies, game forms and methods, tasks and exercises on problems of creativity, preschool children.*

Аналітичний розгляд підходів до розуміння теорій і концепцій розвитку креативності особистості уможливив констатування того, що прагнення до творчості та нестандартності – якість, котра може бути притаманна будь-якій людині й у тому числі дитини дошкільного віку.

У педагогічній практиці визначення оптимальних способів набуття креативності у дошкільників може відчутно сприяти у вирішенні питань стосовно: виявлення нових проблем у типових стандартних ситуаціях; виділення найефективніших шляхів і методів розв’язання актуальних виховних і технологічних проблем; комбінування новітніх способів діяльності з відомими раніше; актуалізації та застосування необхідних знань і умінь шляхом удосконалення умов здійснення різноманітної творчої діяльності. Відомо, що вчені, котрі у різні періоди опікувалися проблемами креативності (М. Айзенк, А. Грецов, Н. Єрмолаєва-Томіна, А. Маслоу, К. Роджерс, Н. Рождественська,

Е. Торренс та інші), вважали, що цей феномен має базуватися переважно на інтуїтивно-творчій діяльності.

Нині стосовно виникнення креативності або креативних здібностей вченими називаються дві основні гіпотези. За першою з них, висунутою в останній третині XX століття відомим ученим-антропологом А. Барнеттом, це пов'язане з поступовими й довготривалими змінами у культурному та демографічному розвитку людської цивілізації. За іншою, висловленою вже у перші роки XXI століття сучасним дослідником-антропологом Р. Клайном, – креативність виникла понад 50 тисячоліть тому внаслідок раптової генетичної мутації у людському мозку.

Активне й продуктивне вивчення феномену креативності у сучасній теорії пов'язується насамперед з іменами таких відомих учених, як: Д. Богоявленська (дослідження творчої обдарованості та методики так званого «креативного поля»), М. Холодна (розробка проблеми інтелектуальної обдарованості та її зв'язку з творчою обдарованістю), Б. Теплов (вивчення проблеми загальних здібностей), А. Грецов (розгляд креативності як стимулу до творчості), В. Моляко (дослідження формування та реалізації творчої обдарованості в діяльності), В. Шадриков (дослідження обдарованості як такої) та інших.

Отже, на підставі аналізу досліджень зазначених учених вбачається можливим стверджувати, що розкриття сутності наведених напрямів набуття креативності полягає у тому, що креативно розвинені люди одночасно сполучають у собі комплекс «дитячості» та певну геніальність (з безпосередністю сприйняття, яскравістю вражень, надзвичайно високим ступенем відкритості до світу, явищ, людей тощо). При цьому, спільним є виокремлення разом із комплексом «дитячості» й ще таких якостей креативної людини, як: доброзичливість, розкутість, сміливість та імпульсивність.

Неабиякий інтерес у даному аспекті викликає точка зору загально відомого вченого Е. Торренса, на думку якого, креативність також складається із підвищеної чутливості до дефіциту або суперечності наявних знань та до

визначення дій щодо вирішення різних проблем. Наслідком здійснених цим ученим досліджень з креативності стала розробка найвідомішого у світовій практиці «Тесту Е. Торренса». Завдяки цьому тесту багато десятиліть поспіль існує цей «інструмент» вимірювання набуття креативності у людини, що дозволяє розвивати не лише вербальну та образну креативність, але і такі креативні здібності, як уява, фантазія та оригінальність у творчій діяльності.

Вбачається доцільним згадати і про те, що чимало вчених у різні періоди опікувалося проблемами, пов'язаними з креативністю у дітей дошкільного віку (В. Антонішина, О. Буташніков, Т. Б'юзен, Р. Гібсон, В. Дихта-Кірфф, Д. Ельконин, О. Кононко, Л. Постоногова, Е. Туник, Т.Романова). На увагу заслуговують їхні висновки, котрі базувалися на таких особливостях дітей періоду «дитинства», тобто дітей дошкільного віку, як: емоційність та чуттєвість, зацікавленість оточенням, різними явищами та предметами, довірливість у стосунках та спілкуванні з однолітками і дорослими, а також певна цілеспрямованість і прагнення до самостійності у пізнавальній, ігровій та творчій діяльності.

З огляду на те, що набуття креативності є одним із важливих процесів у розвитку, освіті та вихованні кожного з дошкільників, особливого сенсу набувають такі способи його реалізації, як: *креативні технології* та в якості творчих завдань – *ігри і вправи.*

Відтак, передусім з-поміж багатьох відомих освітніх технологій вважаємо за потрібне виокремити ті, котрі з огляду на їх креативну спрямованість, творчо-активізуючі цілі та розвивально-виховний характер й безпосередню пов'язаність із використанням різних видів мистецтва і творчої діяльності, доцільно називати *креативними освітніми технологіями.*

До таких, за нашим переконанням, слід віднести такі технології, як: *особистісно зорієнтовану* (Б. Косов, В. Серіков, І. Якіманська); «*вальдорфську педагогіку»* (за Р. Штейнером); *технологію саморозвитку* (за М. Монтессорі); *технологію розвивального навчання* (Л. Занков, Д. Ельконін); *формування творчої особистості* (В. Давидов, Д. Ельконін); *проектно-моделюючу* (за

Дж. Д'юї); *нові інформаційні технології* (за С. Пейпертом); *імітаційного (ігрового) навчання* (В. Рибальський, П. Олійник); *технологію колективної творчої діяльності* (за І. Івановим); *технологію взаємодії та інтеграції різних видів мистецтва* (за Г. Шевченко і Б. Юсовим), а також авторську – *культивування креативності особистості* (С. Коновець).

Стосовно актуалізації й використання в ході набуття креативності у дітей дошкільного віку ігрових способів діяльності, то на увагу заслуговують такі з них, як: «Казкарі», «Чомусики», «Придумай сам», «Чарівні кола», «На що схожа фігурка», «Придумай історію» та інші (за методикою В. Дихта-Кірфф).

Відносно застосування для набуття креативності у дошкільників ефективних вправ, то з обов'язковим урахуванням вікових особливостей цих дітей, цілком ймовірним бачиться використовування візуальних зображень з відомого «Тесту Е. Торренса». А ще – таких творчо спрямованих вправ, як наприклад: «Завершення малюнків», «Плями», «Малюнки із фігурок», «Чудо-долонька», «Малюнок з букв», «Заховай малюнки» та інших (за методикою А. Грецова).

Таким чином, як засвідчує сьогодні практичний педагогічний досвід у широкому колі різноманітних навчально-виховних дошкільних закладів різних країн, питання відносно способів набуття креативності у дітей дошкільного віку є не лише особливо актуальними, але й цілком досяжними в їх оптимальній та найякіснішій реалізації.

Кот Надія Андріївна, *м. Бердянськ*
ORCID 0000-0001-66107132
Тельчарова Олена Панасівна, *м. Бердянськ*
ORCID 0000-0002-0756-3784

ПОПЕРЕДЖЕННЯ ШКІЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ЯК ПЕРЕДУМОВА ФУНКЦІЮВАННЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

В статті показано залежність шкільної дезадаптації від ступеня готовності дітей шести років до навчання в школі. Подано оцінку сформованості компонентів

готовності, з'ясовано причини їх низького рівня та визначено шляхи корекції мотиваційної та фізичної готовності як найменш сформованих особистісних утворень майбутнього першокласника.
***Ключові слова**: адаптація; дезадаптація; мотиваційна готовність; фізична готовність.*

In the article dependence of school дезадаптации is shown on the degree of readiness of children of six years to teaching at school. The estimation of сформированости components of readiness is Given, reasons of their low level are educed and the ways of correction of motivational and physical readiness are set as the least of personality educations of future first-class boy.
***Keywords**: adaptation; disadaptation; motivational readiness; physical readiness.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Соціокультурні зміни, що відбулися в Україні, актуалізували увагу науковців і практиків до проблеми здійснення безперервності освітнього процесу, основним засобом якого є наступність всіх його ланок.Значно зросло розуміння того, що оновлення освітнього процесу повинно починатися з більш ранніх етапів освіти і, зберігаючи принцип наступності, поширюватися на всі інші періоди. Саме система дошкільної освіти є тією важливою ланкою, яка закладає підґрунтя психічного і фізичного розвитку дитини, що забезпечує її шкільну готовність.

Ускладнення соціально-економічної ситуації в країні, на жаль, обумовило появу негативних якісних змін (психологічних, фізіологічних, особистісних) в розвитку сучасної дитини-дошкільника: знизився рівень соціальної та комунікативної компетентності, виник дефіцит довільності, з'явилися негативні тенденції в емоційній сфері (збільшилася кількість дітей з високим рівнем тривожності), погіршився стан здоров'я [1; 7].У зв'язку з цим не слід вважати, що формування готовності до школи стане закономірним наслідком проживання дитиною дошкільного періоду, і що всі діти до шести років будуть готові до систематичного навчання. Шкільна незрілість завжди ускладнює процес перебігу адаптації молодшого школяра до нових умов.

Особливо ця проблема загострилася зі створенням та функціюванням Нової української школи, у Концепції якої зазначається, що у межах наступності провідним завданням закладу дошкільної освіти й батьків є

розвиток стійкої психологічної адаптації до нових умов освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, свідчить, що проблема шкільної адаптації та дезадаптації є однією з найважливіших у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях. Її актуальність детермінована тим, що вступ до школи, початковий період навчання зумовлюють перебудову усього способу життя та діяльності дитини. Навчальна діяльність, як і будь-який новий вид діяльності, вимагає мобілізації всіх психічних і фізичних сил першокласника для опанування необхідними навичками, пристосування до режиму дня, встановлення позитивних взаємовідносин з учителем, визначення свого місця серед однолітків[3; 5].

Закордонні та вітчизняні дослідники підкреслюють, що у більшості дітей адаптація більш-менш успішно завершується у першому півріччі, але у решти школярів вона може набути несприятливих рис, призвести до появи психосоматичних порушень, постійного психофізичного напруження, негативного емоційного тла, схильності до асоціальної поведінки, низької самооцінки, які суттєво порушують нормальний ритм життя, не дозволяють успішно виконувати навчальне навантаження. Це явище отримало назву шкільної дезадаптації. Вчені зазначають, що завчасне формування готовності дитини до школи, може запобігти його виникненню [2; 4; 7].

Л. Журова, О. Кочурова, М. Кузнєцова визначають готовність до школи як єдність трьох взаємозалежних компонентів: фізичної, інтелектуальної й особистісної. Моніторинг рівня готовності випускників закладів дошкільної освіти Запорізької області свідчить, що з зазначених компонентів лише показники інтелектуальної готовності є високими та достатніми (сучасні діти володіють широким колом інформації, вміють здобувати її з різних джерел, зокрема з мережі Інтернет). Проте, показники інших компонентів належать до середнього та низького рівнів, що значною мірою може зумовити шкільну дезадаптацію.

З метою з’ясування причин такого явища та виявлення ефективних засобів його попередження нами проведено спеціальне дослідження, результати

якого свідчать, що на характер адаптації впливають як фізіологічні, так і соціально-психологічні фактори. Особливе місце в даному процесі посідає формування особистісної готовності, зокрема мотивації дитини до шкільного навчання. Для того, щоб дитина відносно легко увійшла до нових умов, необхідно формувати в неї позицію школяра, який має коло важливих обов'язків і прав, посідає інше місце у суспільстві порівняно з дошкільником. Саме в цей час, можливо вперше, актуалізується проблема формування у дитини пристосованості до життя як здатності бути придатною до повноти проявів, які відповідають вимогам школи.

Внутрішню позицію школяра в самому широкому змісті можна визначити як систему потреб і прагнень, пов'язаних із школою, тобто таке ставлення до школи, коли причетність до неї переживається дитиною як її власна потреба («Хочу до школи!»). Це виявляється в тому, що дитина рішуче відмовляється від дошкільного – ігрового, індивідуально-безпосереднього способу існування та демонструє яскраво позитивне ставлення до школи в цілому й особливо до тих її сторін, які пов'язані з навчанням. Така позитивна спрямованість на школу як на навчальний заклад – найважливіша передумова благополучного входження першокласника в учбову дійсність, тобто прийняття ним відповідних шкільних вимог і повноцінного включення до навчального процесу.

Однією з виявлених нами причин труднощів у навчанні учнів першого класу, що мають нормальний рівень психічного розвитку, є несформованість навчальних мотивів і позитивного ставлення до школи й навчання. Усе частіше зустрічаються діти, які на питання «чи хочеш ти до школи?» відповідають негативно. Причин для цього багато, назвемо найпоширеніші.

По-перше, останнім часом школа втратила для дітей привабливість як джерело нових знань. Зараз дошкільники одержують значну кількість інформації з телебачення, відеофільмів, у різних поїздках і екскурсіях, частина з них відвідує студії, гуртки та секції. Більшість дітей шостого року життя вже вміє читати. У сучасних умовах необхідно шукати нові форми й методи роботи

з дітьми, які дозволяють розвивати навчальні інтереси і формувати шкільну спрямованість. При цьому основний акцент необхідно робити на розвитку широких соціальних мотивів і інтересу до нового виду діяльності.

По-друге, у сучасних дітей старшого дошкільного віку значно виражена так звана «шкільна тривожність» – комплекс негативних переживань з приводу школи й навчання, які багато в чому обумовлені тим, що дошкільники погано уявляють собі, що їх очікує, чим вони будуть займатися. Певну роль в цьому процесі відіграє й негативний досвід старших дітей, з якими спілкуються майбутні першокласники.

Отже, перед закладом дошкільної освіти з формування мотиваційної готовності, стоять наступні завдання: формування навчальних мотивів, позитивного ставлення до школи і навчання, адекватного уявлення про майбутнє шкільного життя.

З огляду на це, в процесі роботи ми розвивали пізнавальну спрямованість дітей, розширювали уявлення про школу, які були б адекватні майбутній навчальній діяльності, формували бажання зайняти нову позицію школяра. Бажання вчитися властиве всім дітям, які нормально розвиваються. Інтерес до навчання й знань формується в процесі їх засвоєння. Чим більше розкриваються перед дитиною явища природи й суспільства, тим успішніше розвивається пізнавальна спрямованість особистості, формуються різноманітні інтереси.

Паралельно проводили роботу з батьками з формування в них відповідної психологічної готовності, пов'язаної з переходом їхніх дітей до шкільного етапу життя. На нашу думку, батьки відіграють не останню роль у підготовці дитини до початку шкільного навчання і формуванні високої мотиваційної готовності.

Організація життя дошкільників старшої групи передбачала створення спеціальних умов, які були просякнуті підготовкою дітей до змін, очікуваних ними. Ці умови викликали в них не лише радісне очікування, а водночас і розуміння важливості майбутніх подій.

Разом з тим, з усіма дітьми здійснювалася корекційна робота відповідно

рівнів мотиваційної готовності, визначених нами. З дітьми проводився цикл занять з формування в них пізнавальної спрямованості та позитивної налаштованості на школу. Ця робота здійснювалася поступово упродовж року. На першому (підготовчому) етапі перед дошкільниками було поставлено завдання заслужити протягом року звання «майбутній школяр». Передбачалося ознайомлення дітей з життям школяра, правилами його поведінки та речами, які потрібні для навчання. Це досягалося за допомогою низки засобів: етичних бесід про правила поведінки учня; розповідей першокласників про школу; розглядання картин, читання художньої літератури, сюжетно-рольових ігор на шкільну тематику та інше.

Бесіди з дітьми показали, що бажання вчитися властиве всім дошкільникам, які нормально розвиваються. Інтерес до навчання й знань формується в процесі їх засвоєння. Чим більше розкриваються перед дитиною явища природи й суспільства тим успішніше розвивається пізнавальна спрямованість особистості, формуються різноманітні інтереси.

На другому етапі вирішувалися завдання щодо введення дошкільників у шкільне життя. Відбувалося безпосереднє ознайомлення дітей зі школою, де вони будуть навчатися. Цикл складався з десяти занять, які вміщували елементи тренінгових вправ («Передай тепло квітки другу», «Настрій», «Чарівні слова» та інші), екскурсії до школи, ігри («Атом і молекули», «Зберись до школи», «Абетка» та інші), бесіди («Навіщо потрібно людині вчитися», «Хто працює в школі»).

У формуванні адаптаційних здібностей майбутніх учнів до навчальної діяльності значна роль відводиться фізичному вихованню, яке повинно забезпечувати формування фізичної готовності до школи. Традиційно фізичну готовність визначають як стан здоров’я, рівень морфо функціонального і психомоторного розвитку, рухових можливостей дитини, її фізичної і розумової працездатності. Окремі дослідники відносить до компонентів фізичної готовності ступінь оволодіння культурно-гігієнічними навичками. Першокласник повинен уміти впорядкувати своє робоче місце, утримувати в

чистоті шкільне приладдя, контролювати свій зовнішній вигляд [6].

На нашу думку, обов’язковим компонентом фізичної готовності дитини до школи є й емоційно-мотиваційний стан, який виявляється у стійкому інтересі, емоційній налаштованості на щоденну рухову активність, у бажанні виконувати різноманітні вправи, усвідомлено відноситися до свого здоров’я. Відсутність даних про будь-який з компонентів робить висновок про ступінь фізичної готовності дітей до навчання в школі некоректним.

Особливої гостроти питання формування фізичної готовності набуло на сучасному етапі: аналіз показників здоров'я, рівнів розвитку фізичних якостей і рухових можливостей випускників дошкільних закладів свідчить, що з кожним роком до школи приходять все більше фізіологічно незрілих і фізично неготових дітей, які віддають перевагу комп’ютерним іграм, а не руховій активності з однолітками на свіжому повітрі.

У Концепції нової української школи зазначається, що фізкультурна освіта повинна спиратися на ті компетенції, які сформовані в дошкільний період: стійка мотивація здобувачів освіти до занять фізичною культурою і спортом для забезпечення гармонійного фізичного розвитку, підвищення функціональних можливостей організму, вдосконалення життєво необхідних рухових умінь та навичок, тобто фізична готовність до школи є не тільки умовою розумової працездатності, але й базою для здійснення подальшої фізкультурної освіти.

На жаль, на стан фізичної готовності не звертають увагу як вихователі, так і батьки, які переважно контролюють питання інтелектуального розвитку дитини, орієнтуючись, насамперед, на вимоги школи до випускника дошкільної установи. І якщо сьогодні під час вступу до школи фізична готовність ніяк не оцінюється, а стан здоров'я не береться до уваги, то і на дошкільному етапі ці аспекти відходять на другий план, а іноді і зовсім відсутні в системі роботи дошкільного навчального закладу.

Складність у вирішенні даної проблеми обумовлена багатьма причинами. Зокрема, педагоги дошкільних закладів не вбачають необхідності у здійсненні

даної роботи, оскільки наступність у роботі дошкільного закладу та школи з питань фізичного виховання так і залишається декларованою: неузгоджені програми з фізичної культури дітей дошкільного та молодшого шкільного віку; більшість вчителів фізкультури не знає вікових особливостей фізичного розвитку старших дошкільників, загальних показників фізичних компетенцій, які визначені у Базовому компоненті дошкільної освіти. Слід також зазначити, що у всіх програмах, рекомендованих до використання у дошкільних закладах, пропонується стандартний набір засобів фізичного виховання, який є вузько спрямованим і, в основному, передбачає утилітарний характер їх використання. Питання фізичної готовності дітей до навчання у школі в цих програмах майже не порушується. До того ж, в закладахдошкільної освіти переважно приділяється увага розвитку фізичних здібностей дошкільників, формуванню у них рухових умінь і навичок. Показником якості роботи з фізичного виховання на етапі випуску дітей до школи є, як правило, результати тестування фізичної підготовленості. Це свідчить про змішування понять «фізична готовність» і «фізична підготовленість», хоча друга є одним з компонентів першої. Отже, реалізація освітньої лінії «Особистість дитини», а саме, її змістової сторони, що стосується фізичного розвитку, рухової активності старших дошкільників здійснюється без цільової орієнтації на забезпечення фізичної готовності до майбутнього навчання.

З огляду на це нами була розроблена система педагогічних умов формування фізичної готовності, яка включала два блоки: структурно-організаційний та змістовно-процесуальний.

Структурно-організаційний блок відображає педагогічну мету, учасників процесу формування фізичної готовності, а також їх взаємодію з дітьми, їх батьками і вчителями.

Формування фізичної готовності старших дошкільників до навчання в школі слід розглядати як одну з найважливіших самостійних цілей роботи дошкільної навчальної установи. Успіх у досягненні мети можливий за умови взаємодії медичної, психологічної, педагогічної і методичної служб дошкільної

навчальної установи на всіх етапах роботи.

Успішне навчання дітей в школі у значній мірі залежить від спільних зусиль працівників дитячого садка і батьків майбутніх учнів. Враховуючи вимоги сучасної школи, більшість батьків посилено здійснюють спеціальну підготовку до навчання в школі, залишаючи поза увагою фізичний розвиток дитини. Тому необхідно проведення різноманітних форм просвітницької роботи з батьками саме з цього питання.

Такою ж необхідною є й взаємодія дошкільної установи і школи, що забезпечує реалізацію наступності в роботі з фізичного виховання дітей. Дана проблема є однією з найважливіших в системі безперервної освіти.

Змістовно-процесуальний блок складається з двох взаємозв'язаних і взаємообумовлених частин: змістовної і процесуальної. Змістовна частина відображає завдання і зміст процесу формування фізичної готовності. Робота з її формуванню співпадає з роботою з фізичного виховання в дошкільній установі. Традиційні методики фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми синтезуються з методами розвивальної педагогіки оздоровлення.

Процесуальна частина поєднує комплексну медико-педагогічну діагностику, індивідуально-диференційований підхід, організацію фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми на основі загальнопедагогічних принципів і з використанням різних засобів, методів і прийомів фізичного виховання дошкільників.

Отже, зміна позиції закладу дошкільної освіти й сім'ї до проблеми формування готовності до школи позначиться на швидкості адаптації дитини до систематичного навчання. Вирішення проблеми дезадаптації – важливий крок назустріч фізичному й психічному здоров'ю малюків, закладення підвалин їхньої довіри до дорослого оточення, сподівання на його захист та підтримку.

Список літератури

1. Агафонова І. Н. Психологічна готовність до школи в контексті проблеми адаптації. *Початкова школа,* 2009. № 1. С. 61-63.

2. Бережко З. О. Діагностика соціальної адаптованості вихованців і визначення рівнів мотивації спілкування. *Дошкільний навчальний заклад,* 2009. № 5. С. 2-11.

3. Богуш А. М. Головні аспекти підготовки дітей до школи. *Дошкільне виховання,*

2011. № 10. С. 2-4.
4. Колесова Г. Діагностика адаптації першокласників. *Психолог,* 2010. № 23-24. С. 23-25.
5. Костюк Г. С. *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості*. Київ: Либідь, 1989. 608 с.
6. Кот Н. А. Проблема формування фізичної готовності дітей до шкільного навчання в сучасній теорії та практиці дошкільної освіти. *Теорія та практика дошкільної освіти в сучасних експериментальних дослідженнях: монографія.* Харків: Діса плюс, 2015. С. 245-277.
7. Марінушкіна О. Є. Проблема шкільної дезадаптації у дітей молодшого шкільного віку. *Практична психологія та соціальна робота,* 2013. № 2. С. 10.

***Куліш Тетяна Іванівна**, м. Київ*
ORCID 0000-0001-8509-9190

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАСТУПНОСТІ МІЖ ДОШКІЛЬНОЮ ТА ПОЧАТКОВОЮ ОСВІТОЮ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ НАТАЛІЇ ЛУБЕНЕЦЬ: ПОГЛЯД В ІСТОРІЮ

У статті представлено теоретичні аспекти проблеми наступності між дошкільною та початковою освітою, висвітлені у працях відомої на початку XX ст. громадської діячки, педагога, організатора дошкільного виховання в Україні Наталії Лубенець. Визначено основні напрями забезпечення наступності, обґрунтовані педагогом, а саме: підтримка фізичного здоров'я дітей, система взаємин дитини з педагогом, правильна організація діяльності дітей, зовнішній вигляд дитячого садка і школи, дисципліна та соціальний розвиток.
***Ключові слова:** Наталія Лубенець, наступність, дитячий садок, дошкільна освіта, початкова освіта.*

The article presents theoretical aspects of the problem of continuity between preschool and elementary education, covered in the works known in the early twentieth century. public figure, teacher, organizer of preschool education in Ukraine Natali Lubenets. The main directions of ensuring continuity, educated by the teacher, are defined: maintenance of physical health of children, system of relations of the child with the tutor, proper organization of activity of children, appearance of kindergarten and school, discipline and social development.
***Keywords:** Natalia Lubenets, continuity, kindergarten, preschool education, elementary education.*

Постановка проблеми. Проблема наступності у роботі закладів дошкільної освіти і початкової школи має тривалу історію у педагогічній теорії та практиці, але й донині не втрачає своє актуальності. Адже сьогодні реформування освітнього простору, зокрема розвиток дошкільної освіти в умовах реалізації концепції Нової української школи зумовлює необхідність вирішення важливих завдань, які полягають в забезпеченні взаємозв'язку та

узгодженості мети, змісту, методів і форм організації освітнього процесу з дітьми старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Слід зазначити, що у Законах України «Про освіту» [1] та «Про дошкільну освіту» [2] заклади дошкільної освіти визнано першою висхідною ланкою освіти. Тому, розглядаючи проблему наступності між початковою школою і закладом дошкільної освіти під кутом зору нового розуміння загальної стратегії освіти, слід відзначити особливу її актуальність.

Вважаємо, що прогресивні погляди Н. Лубенець на проблему наступності зможуть бути творчо використані для її розв'язання в сучасних умовах.

Аналіз досліджень і публікацій. Над проблемою наступності між дошкільною і початковою освітою працювало багато науковців сьогодення. Психолого-педагогічні аспекти наступності у роботі дитячих садків та початкової школи розроблені Л. Артемовою, Г. Беленькою, А. Богуш, О. Коваленко, Т. Поніманською, О. Савченко, Н. Пономарьовою, Л. Шинкарьовою, які крім суто теоретичних питань, намагалися розкрити важливість науково-практичного вирішення зазначеної проблеми.

Мета статті полягає в розкритті сутності теоретичних підходів Н. Лубенець щодо проблеми наступності дошкільної і початкової освіти та встановленні їх значущості для вирішення цієї проблеми в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу. Проблема наступності між дошкільною та початковою освітою привертала до себе увагу багатьох педагогів і психологів ще з середини XIX ст. Не залишила вона байдужою і відому на початку XX ст. громадську діячку, педагога, організатора дошкільного виховання в Україні Наталію Лубенець. Питання теорії і практики дошкільного виховання дітей вона тісно пов'язувала з проблемами початкового навчання, виступала за спільні зусилля вихователів і вчителів у навчанні і вихованні дітей.

На сучасному етапі розвитку суспільства, зокрема освітньої сфери, безперервність освіти є одним із пріоритетних напрямів її модернізації. Отже, нагальною потребою стає розв'язання проблеми перспективності, наступності та спадковості між дошкільною та початковою ланками освіти. Прихід дітей до

школи робить особливо гострим питання їхньої готовності до навчання. Його успішність, безперечно, залежить від рівня соціального розвитку дитини. Ось чому підготовку до школи слід розглядати як одне із найважливіших завдань розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку, розв'язання якого сприятиме забезпеченню цілісного гармонійного становлення особистості. Цю ж думку поділяла і Н. Лубенець. Вона теоретично обґрунтувала необхідність наступності між дошкільною і початковою ланками освіти та визначила складові загальної готовності до шкільного навчання, формуванню яких мають сприяти і вихователі, і вчителі.

Зауважимо, що на початку XX ст. вчителі початкових шкіл були занепокоєні непідготовленістю дітей до навчання у школі та засвоєння шкільної програми. Безперечно, це помітно сприяло підвищенню інтересу до організації дошкільного виховання. На жаль, дитячих садків було ще дуже мало і відкривались вони різноманітними товариствами переважно у містах, дошкільники ж сільської місцевості виховувались у сімейному середовищі, залишаючись поза увагою громадськості, суспільства.

Після звернень учителів та директорів шкіл до училищних рад на селі почали з'являтись перші так звані «літні додаткові школи» для сільських дітей. За змістом і формами діяльності ці школи були наближені до дитячих садків. Працювали вони лише влітку – з 1 червня до 20 серпня. Там діти, крім того, що вчилися грамоти, малювали, ліпили, гралися в різноманітні ігри; вчителі проводили з ними бесіди та колективне читання казок, дитячих оповідань тощо. Такі дитячі групи свого часу відіграли позитивну роль у підготовці дітей до шкільного навчання.

Необхідність створення закладів, які б готували дітей до школи була очевидною. Відкриття таких закладів сприяло ознайомленню вчителів з основними принципами і методами дошкільного виховання, оскільки нерідко у шкільних педагогів спостерігався погляд на дошкільне виховання тільки через призму готовності дітей до школи у вузькому її значенні. Психологічні ж аспекти готовності переважно залишались поза увагою вчителів початкових

класів.

Влітку 1913 р. у Києві до програми курсів для народних учителів, влаштованих при Педагогічному музеї, вперше було включено 3 лекції з питань дошкільного виховання. Їх прочитала голова Товариства народних дитячих садків Н. Лубенець. Як з'ясувалося, більшість курсистів були зовсім не знайомі з діяльністю дитячих садків, тому лекції викликали щиру зацікавленість у слухачів. Як зазначала Н. Лубенець, до редакції журналу «Дошкільне виховання» та до Товариства народних дитячих садків надходили листи від учителів на підтримку дошкільних закладів та з проханням подати відомості про літературу з дошкільного виховання і видати керівні вказівки для відкриття дитячих садків [3, с. 100]. Наголошуючи у лекціях на винятково важливій ролі таких закладів у підготовці дітей до навчання в школі, педагог сприяла їх істотному поширенню.

На основі прочитаних лекцій Н. Лубенець видала працю «Дошкільне виховання і народна школа» (1913) [4], у якій вона ґрунтовно виклала погляди на проблему наступності між дошкільною і початковою освітою, які залишаються актуальними до сьогодні.

Педагог надавала важливого значення формуванню у дошкільників початкових уявлень про навколишній світ. Вона високо оцінила перші психолого-педагогічні дослідження щодо методики виявлення готовності дітей до школи. Вперше в Україні анкетування майбутніх школярів проводилося восени 1912 р. в Києві [4]. Метою цих досліджень було показати, наскільки діти, які йдуть до школи, підготовлені до систематичної класної навчальної праці, що від них можна вимагати, щоб не йти в розріз з елементарними вимогами педагогіки і психології. Анкета, запропонована дітям, складалась з 84 питань, які можна умовно поділити на 4 групи:

1. Сім'я та домашнє оточення.
2. Знайомство з містом.
3. Знайомство з природою.
4. Спостереження за небом. Знайомство з кольорами.

Як свідчать дані анкети, серед 1810 учнів, що тільки-но прийшли до школи, 13 % хлопчиків і 11 % дівчаток не знали, скільки поверхів у будинку, де вони мешкають; 8 % хлопчиків не знали вулиці, на якій проживають; 18 % хлопчиків і 24 % дівчаток жодного разу не були в лісі; 2 % хлопчиків і 3 % дівчаток не знали, звідки беруться хліб, молоко і ін. Більшість дітей не орієнтувались у кольорах і не могли розповісти про свою сім'ю. Діти ж, які прийшли з дитячих садків, виявилися більш розвиненими, краще вчилися [Там само, с.4].

Такі дослідження, на думку Н. Лубенець, доводили необхідність наступності у роботі закладів дошкільної та початкової освіти. Водночас педагог висловила кілька критичних зауважень щодо анкетування. Зокрема вона назвала його однобоким і зазначила, що стосувалось воно виключно розумового розвитку дитини. Недостатньо дослідженими залишались фізичні та моральні досягнення дитини, яка йшла до школи: її почуття, вправність рухів, фантазія, пам'ять, спостережливість тощо.

Однак і результати такої недосконалої, на погляд Н. Лубенець, анкети давали підстави зробити висновок про те, що всі діти, які йдуть до першого класу, – це «сирий, необроблений матеріал (погано розвинена мова, почуття, спостережливість та мислення)» [4, с. 5].

Н. Лубенець намагалась переконливо довести, що саме дитячі садки повинні взяти на себе функцію поповнення у дітей елементарних уявлень. Наочно реалізацію принципу наступності між закладом дошкільної освіти і початковою школою педагог мала можливість спостерігати у Німеччині й Швейцарії. Ці країни вона відвідувала на ранньому етапі своєї педагогічної діяльності з метою ознайомлення із системою освіти і виховання в них. Перебуваючи влітку 1906 р. в Цюріху, Н. Лубенець засвідчила тісний зв'язок у роботі дитячих садків і школи. У більшості випадків дитячі садки були розташовані в одному приміщенні зі школою або ж поблизу від неї, що давало можливість робити перехід від режиму життєдіяльності в дитячому садку до шкільного менш відчутним. Важливим моментом було й те, що вчителі шкіл

плідно співпрацювали з вихователями, вболіваючи за своїх колег та однодумців.

Н. Лубенець зазначала, що вчителі початкових класів швейцарських шкіл часто використовували методи дошкільного виховання. На уроках діти працювали з добре знайомим для них матеріалом: кружечками, паличками, та ін. Наприклад, виконуючи додавання, вони не писали у зошитах цифри, а наклеювали у рядочок потрібну кількість кольорових кружечків, причому один «доданок» позначався одним кольором, а другий – іншим. Такі вправи діти щоразу проводили після усного рахунку. Це було цікаво і водночас легко для першокласників. У початкових класах прогулянки за містом та ігри на свіжому повітрі також були обов'язковими, як і в дитячому садку. Відстоюючи принцип наступності між дошкільною і початковою освітою, Н. Лубенець закликала вихователів і вчителів взяти ці моменти до уваги, зазначаючи при цьому, що «дитячий садок зовсім не збирається випереджати школу, а лише намагається підготувати дітей до неї, пробуджуючи в них духовне сприйняття та привчаючи їх до спокою, порядку та добропристойності при всій свободі рухів, які притаманні цьому віку» [5, с. 68]. Найцікавіші, з погляду педагога, досягнення закордонних колег у вирішенні проблем наступності в роботі дитсадка та школи були враховані в розроблених нею теоретичних положеннях щодо організації дошкільного виховання в Україні.

Активно відстоюючи у своїх працях думку про необхідність створення суспільних закладів для дітей дошкільного віку та наголошуючи на їх вирішальній ролі у справі виховання та підготовки дітей до школи, Н. Лубенець писала: «Широке розповсюдження дитячих садків – питання надзвичайної важливості та найближчої черги, а знайомство з дитячим садком, співчуття йому та сприяння – справа всіх тих, хто близький до долі дітей, як майбутніх носіїв культури взагалі і тих, кому необхідна плідна робота школи» [4, с. 6].

Н. Лубенець підкреслювала сенситивність дошкільного віку для розкриття всіх сил і здібностей дитини, його виняткову роль у розвитку особистості як основи засвоєння будь-яких знань і вмінь. Саме в дошкільному

віці, на її думку, особливого значення треба надавати формуванню психологічної готовності до школи, розвитку дитячого сприйняття, уяви, художньо-творчої діяльності. Варто зазначити, що педагог у своїх працях не висувала жодної вимоги щодо вміння дітей старшого дошкільного віку читати, писати, рахувати.

Забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою можливе за умови, якщо школа продовжить усе те, що розпочав дитячий садок. Вона виділила декілька напрямів, за якими необхідно спрямовувати роботу школи з цієї проблеми. Розглянемо їх.

*Підтримка фізичного здоров'я дітей***.** Процес переходу дитини з дитячого садка до школи є досить важким етапом у її житті. Але для того, щоб цей перехід був менш відчутним, її потрібно готувати до вступу в школу завчасно. Пам'ятаючи про важкі умови проживання дітей робітничого класу, їхню хворобливість та слабкість, педагог закликала підійти до цього питання з особливою увагою. В дитячому садку фізичне виховання, на думку Н. Лубенець, повинно стояти на першому місці. Саме дошкільний заклад повинен вважати пріоритетним напрямом своєї роботи зміцнення здоров'я дітей, запобігання всіляким відхиленням у їхньому розвитку. Насамперед слід забезпечити фізіологічну готовність, яка визначається рівнем розвитку головних функціональних систем організму та станом здоров'я дошкільнят, адже тільки здорова дитина може успішно засвоювати все те, чому її навчають, бути активною, працездатною і нормально розвиватися. Н. Лубенець вважала, що це має бути організований педагогічний процес, спрямований на вдосконалення організму дитини, формування та поліпшення основних життєво важливих рухових умінь, навичок і пов'язаних з ними знань. Основними формами фізичного виховання дошкільнят у дитячому садку педагог вважала: щоденні фізкультурні заняття; рухливі ігри та вправи як у приміщенні садочка, так і на свіжому повітрі.

Сформовані у дітей під час перебування у дитячому садку навички з переходом у школу не повинні втрачатися, їх необхідно закріплювати й

удосконалювати, а фізкультурно-оздоровча робота, яка проводиться в умовах шкільного навчання, як і в дитячому садку, має бути спрямована на зміцнення здоров'я дітей [4, с. 8].

*Система взаємин дитини з вихователем***.** У дитячому садку між вихователькою та дітьми встановлюються близькі, дружні стосунки, саме вони, на думку Н. Лубенець, створюють настрій хорошої сім'ї. Вихователька постійно бачить перед собою не цілу групу, не клас, а кожну дитину зокрема. Вона називає всіх дітей по імені. Діти почуваються невимушено, вільно, вони розповідають їй про своє життя. Школа ж, наголошує педагог, вважає за потрібне перейти до зовсім інших стосунків з дітьми. Насамперед, вона нерідко ігнорує ті умови, в яких дитина жила до школи, а головне, вона ігнорує світ дитячих інтересів. В очах учителя дитина відразу стає школярем.

«Учитель повинен бути старшим другом та керівником дітей, він має побудувати з ними такі стосунки, щоб діти ділилися з ним усіма своїми печалями, радощами та інтересами, щоб він знав і розумів характер кожного із них», – писала Н. Лубенець. Учитель повинен стати посередником між учнем і новою для дитини соціальною дійсністю [Там само, с. 23].

Істотний недолік учителів у їхніх стосунках з учнями полягає в тому, що у більшості випадків вони знають про досягнення дитини з читання чи математики, але не знають самих дітей. Навіть звертання до дітей на прізвище створює сухість і формальність відносин. Н. Лубенець влучно підмітила, що хлопчик, який був у садочку і сім'ї Ванею, який звик просто звертатись до всіх оточуючих зі своїми запитаннями, перетворюється раптом у Петрова, і з ним спілкуються вже не так, як удома, а як з учнем, не дозволяють розпочинати розмови, а вимагають лише слухняності, гарної поведінки та відповіді на запитання вчителя. Повинно ж бути навпаки, вважала педагог: учень повинен запитувати, а вчитель відповідати, адже за своєю суттю дитина – це втілення запитання. Вона постійно і дуже різноманітно запитує. На жаль, школа своєю дисципліною і відчуженістю пригнічує в дітях цю їхню природну потребу, вважала педагог. «Можна лише від душі побажати, для блага та переродження

мертвої школи в живу, щоб у ній встановились ті відносини між учителем і учнями, які існують в дитячому садку між вихователькою і дітьми», – наголошувала Н. Лубенець [4, с. 23].

Саме вчитель, на думку Н. Лубенець, повинен відіграти вирішальну роль у подоланні труднощів у перехідний період, за його допомогою першокласник швидко і безболісно включиться у навчальну діяльність, що в кінцевому підсумку сприятиме успішному навчанню й розвитку дитини.

Правильна організація діяльності дітей. Н. Лубенець зазначала, що передумови до навчання закладаються успішно в таких видах дитячої діяльності, як гра, малювання, ліплення, вирізування з паперу, за умови керівництва ними з боку вихователя. Ці види діяльності в дитячому садку викликають у дітей радість творчості, самодіяльності, яка дає енергію для подальшої роботи. У цій роботі одночасно відбувається виховання художнього смаку (підбір матеріалів за кольором, формою і ін.), розвиваються здібності художньо-творчої діяльності, образного сприймання тощо. Вихователь же повинен підтримувати задоволення та інтерес дитини, бо це є головними умовами будь-якої діяльності дітей як дошкільного, так і шкільного віку. На думку педагога, розвиток художніх здібностей дитини, сприятиме успіху у різних видах шкільної діяльності. Школа ж повинна цим скористатись і продовжити розпочате, включаючи в шкільні програми малювання, ліплення, співи. Елементи ігрової діяльності та трудового навчання також не повинні відкидатися школою [4].

Зовнішній вигляд дитячого садка і школи. У дитячому садку дитина виховується не лише спеціальними прийомами і методами, а й усією обстановкою, яка оточує її. «Дитячий садок високо цінує красу в усьому, вірить в її виховний вплив», – зазначала педагог. Діти самі за ним доглядають: прикрашають стіни, розводять квіти на вікнах. Вони привчаються підтримувати чистоту дитячого садка, цінують його майно, саме тому не будуть різати меблі чи обмальовувати стіни, бо все що знаходиться у дитячому садку для них не чуже, а їхнє спільне.

На початку XX ст. більшість шкіл мали досить казармений вигляд: темні парти, чорна дошка, таблиці на стінах, лише де-не-де в школах почали з'являтись картини та квіти, світлі меблі. Н. Лубенець з цього приводу зазначала: «Діти народу не повинні залишатись без естетичного виховання, а зародки його, хоча б у вигляді привабливих шкільних приміщень, хотіли б ми бачити в початковій школі» [4, с. 22].

Дисципліна. У дитячому садку діти почуваються вільно, невимушено. І ось дитина, яка потребує активної діяльності, рухливості, оволодіння знаннями і вміннями через діяльність, оточена в садочку сімейними взаєминами, прийшовши до школи, змушена нерухомо годинами сидіти на одному місці. З цього приводу Н. Лубенець зазначала: «Дітей, що тільки-но переступили поріг школи, саджають за книгу і тримають над нею до кінця школи» [Там само, с. 5]. Тобто шкільна система спрямована на придушення в дітях активності, а не розвиток її, а як наслідок, діти виходять зі школи з поганими знаннями і швидко все забувають. Тому педагог пропонувала, «щоб школа, за прикладом дитячого садка, перебудувалась на засадах активного трудового виховання, щоб вона рахувалась з окремою дитячою особистістю, щоб у школі культивувались не лише вухо і рот, а також очі і руки, не лише органи зору і слуху, але й мускульне відчуття» [4, с. 28].

Н. Лубенець також неодноразово спостерігала, що така важлива риса дитячого садка, як суспільність майже відсутня в школі. Дружба, взаємодопомога, солідарність серед учнів розвинені дуже слабко. У школі майже не існує навіть рухливих ігор, спрямованих на виховання в дітях суспільності. А між тим, з дитячого садка дитина виносить до школи почуття краси, дружби, товариських відносин, любові до праці, вправність рук, спостережливість, допитливість розуму і, нарешті, довірливе ставлення до вихователька. Педагог вважала, що не знайшовши в школі подальшого розвитку і підтримки, всі ці нахили та здібності дитини поступово витісняться «бездушною шкільною програмою і дитина з вразливої, рухливої та працелюбної перетвориться в байдужу до шкільного навчання» [6, с. 144].

Дитячий садок – перша сходинка соціального виховання – вважала Н. Лубенець, а школа, продовжуючи роботу в цьому напрямі, «повинна дивитись на учня як на члена суспільства, а на себе «як на школу життя та громадянського виховання». Педагог пропонувала за зразком американських шкіл організовувати в школах учнівське самоврядування. Саме цей принцип розвиває в учнів повагу до людей та до самих себе, почуття честі, витримку та добре ставлення старших до молодших. Учнівське самоврядування, на думку Н. Лубенець, могло б докорінно змінити існуючий на той час шкільний порядок, який базувався на сліпому підкоренні та страху [94, с. 29].

Отже, всі згадані вище напрями, що є орієнтирами у роботі закладів дошкільної освіти, повинні стати, на думку педагога, вихідними орієнтирами у початковій школі.

Висновок. Ґрунтовний аналіз праць Наталії Лубенець показав, що вона послідовно виступала за безперервність освіти, наступність у діяльності дитячого садка та школи. Наступність дошкільної і початкової освіти, на думку педагога – це, перш за все, врахування того рівня розвитку дитини, з яким вона прийшла з дитячого садка до школи та опора на нього в подальшій навчальній діяльності.

Список літератури

1. *Закон України «Про освіту».* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19.

2. *Закон України «Про дошкільну освіту».* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14

3. Лубенец Н. Вопрос о дошкольном воспитании на летних курсах для народных учителей. *Русская школа,* 1913. № 10. С. 100.

4. Лубенец Н. Дошкольное воспитание и народная школа. *Русская школа,* 1913. № 11, С. 1-16; № 12, С. 21-43.

5. Лубенец Н. Детские сады в Цюрихе. *Народный детский сад*. Киев, 1907. С. 56-70.

6. Лубенец Н. Общественные и семейные начала в дошкольном воспитании. *Дошкольное воспитание,* 1911. № 2, С. 55-70; № 3, С. 140-156.

Латиш Наталія Михайлівна, *м. Київ*
ORCID 0000-0003-0650-0834

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ 6 РОКІВ

В статті описано психологічні аспекти становлення творчого мислення дітей на початку молодшого шкільного віку. Молодший шкільний вік зазначається як вік, що має особливе значення для розвитку мислення дітей. Розвиток пізнавальних психічних процесів в цому віці характеризується тим, що вони стають більш самостійними видами психічної діяльності, які мають свою мету, мотив та способи виконання: запам'ятовування – в діяльність цілеспрямованого, довільного заучування; сприймання – в діяльність спостереження, мислення – в діяльність розмірковування і т. ін.
Ключові слова: *творче мислення, творча діяльність, творчі завдання.*

The article describes the psychological aspects of juniour pupils' creative thinking development. The development of cognitive psychic processes in juniour school age is characterized by the fact that they become more independent types of mental activity, which have their purpose, motive and methods of fulfillment: remembering – in the activity of purposeful, voluntary learning; perception – in the activity of observation, thinking – in the activity of reflection, etc.
Keywords: *creative thinking, creative imagination, creative tasks, internal action plan, juniour school age.*

Актуальність дослідження. Зацікавленість науковців і педагогів до проблематики творчості та творчого мислення викликана тим, що її розробка створює основу для формування всебічно розвиненої, творчої особистості, здатної вирішувати складні, нестандартні задачі. Здатність до творчої діяльності властива кожній людині. Своєчасно організувати творчу діяльність дітей, яка б сприяла їх творчій самореалізації є важливою задачою освітньо-виховного процесу. Творчий підхід в діяльності вчителя і учня позитивно впливаєна результативність навчання, допомагає долати стереотипи та розвитати основні якості творчого мислення.

Мета статті: висвітлити психологічні особливості становлення творчого мислення учнів молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Творче мислення є основним проявом обдарованої особистості – з цим погоджуються всі психологи. Ефективність творчої діяльності пов'язана з вибором засобів діяльності і прийняттям рішень. В здатності приймати рішення проявляється регуляторна функція творчого

мислення, його самоорганізація. Обдарована особистість не зможе реалізуватись без цієї здібності, її активність залишиться нерезультативною. В прийнятті рішень особистість реалізовує свободу свого вибору як у життєвих ситуаціях, так і в пошуку шляхів розв'язання конкретних задач.

У структурі творчої обдарованості В. О. Моляко виділяє такі основні параметри:

1) сфера реалізації обдарованості та домінуючий її тип (науково-логічний, техніко-конструктивний, образно-художній, вербально-поетичний, музично-руховий, практико-технологічний, ситуативний);

2) прояви творчості (реконструктивна творчість, комбінаторна творчість та творчість шляхом аналогізування);

3) прояви інтелекту (розуміння і переструктурування початкової інформації, постановка задачі, пошук і побудова розв'язань, прогнозування рішень);

4) динаміка діяльності (повільний, швидкий, надшвидкий);

5) рівні досягнень, які можна визначити за задачами, що ставить перед собою суб'єкт (бажання перебільшити існуючі досягнення, досягти найкращого результату, реалізувати надзадачу – на рівні фантастики);

6) емоційне забарвлення (натхненний тип, впевнений, невпевнений) [6].

Одним з найбільш сприятливих періодів для формування творчості, як вважають науковці, є молодший шкільний вік, коли збільшується здатність до самостійної постановки цілей, мотивації дій та пошуку способів виконання і контролю отриманих результатів, тобто освоєння всіх компонентів психологічної структури діяльності (Л. Вержиковська, О. Кульчицька, О. Матюшкін, В. Моляко).

Розвиток творчого мислення в даний віковий період підпорядковується загальним закономірностям розвитку мисленнєвої діяльності. З початком навчання в школі мислення виходить в центр психічного розвитку дитини і стає визначальним в системі інших психічних функцій, які під впливом мислення інтелектуалізуються і набувають довільного характеру [1].

Саме в цьому віці формуються різні типи мислення, його різновиди, їх основні якості та властивості, закладаються передумови для формування у дітей особливого, близького до творчого стилю розумової діяльності. Саме цей вік є сенситивним періодом розвитку творчого потенціалу особистості. Мислення молодших школярів стає більш логічним і організованим, ніж в дошкільному віці. Діти даного віку краще справляються з ієрархічною класифікацією, конкретне операціональне мислення дещо обмежене, тому що діти здатні до логічного осмислення суто конкретної інформації, яку можуть сприймати безпосередньо, їм ще важко оперувати абстрактними поняттями [13]. У дітей даного віку з'являються логічні розмірковування, проте розмірковувати в гіпотетичному аспекті молодшим школярам ще досить складно.

Дослідниками відзначається, що спонтанна і часто репродуктивна творчість дошкільника з'єднується зі швидко зростаючим інтелектом, абстрактним мисленням, логічністю, також збільшується здатність до самостійної постановки цілей, мотивації дій та пошуку способів виконання і контролю отриманих результатів, тобто, освоєння всіх компонентів психологічної структури діяльності (Л. Вержиковська, О. Кульчицька, О. Матюшкін, В. Моляко та ін.). Егоцентризм, властивий дітям дошкільного віку, починає проявлятися менш інтенсивно, чому сприяють спільні ігри.

В процесі навчання в молодших школярів починають формуватися наукові поняття, що є надзвичайно важливим в становленні словесно-логічного мислення. Здатність аналізувати інформацію, яка сприймається, передбачає вміння розкладати ціле на частини, виокремлювати шляхом порівняння загального і часткового, розрізняти суттєве і несуттєве в предметах і явищах. Оволодіння аналізом починається з вміння дитиною виокремлювати в предметах і явищах різноманітні властивості і ознаки. Як відомо, предмет можна розглядати з різних сторін і, відповідно, залежно від цього на передній план виступає та чи інша характерна риса чи властивість предмета. Вміння виокремлювати якості предмета вимагає від школярів певних мисленнєвих

зусиль. Як правило, першокласники можуть виокремити з великої кількості властивостей предмету лише два-три. Поступово ця здатність вдосконалюється шляхом розширення кругозору дітей і ознайомлення з різноманітними аспектами дійсності [11].

Для розвитку цього вміння варто застосовувати прийом співставлення запропонованого предмета з іншим, якому властиві інші якості. З цією метою варто підбирати для порівняння різноманітні предмети і послідовно співставляти з ним початковий. Паралельно з оволодінням прийомом виокремлення властивостей шляхом порівняння різних предметів або явищ необхідно вводити поняття загальних і відмінних, суттєвих і несуттєвих ознак.

Розвиток внутрішнього плану дій забезпечує здатність орієнтуватися в умовах задачі, планувати хід розв'язання, передбачати і оцінювати можливі варіанти розв'язку і т.д. Чим більше своїх дій може передбачити дитина і чим ретельніше вона може співставити їх різні варіанти, тим успішніше вона зможе контролювати фактичний розв'язок задачі. Необхідність контролю і самоконтролю в учбовій діяльності, а також інші її особливості (словесний звіт, оцінка) створюють сприятливі умови для формування в учнів здатності до планування і виконання дій про себе, у внутрішньому плані [2].

Характеризуючи особливості мислення дітей молодшого шкільного віку, Л. С. Виготський відмічав, що дитина ще недостатньо усвідомлює власні мисленнєві операції і тому не взмозі повною мірою оволодіти ними. Вона ще малоздатна до внутрішнього спостереження, до інстроспеції й лише під тиском суперечностей і заперечень дитина починає відстоювати свою думку в очах інших і починає спостерігати власне мислення, тобто шукати і розрізняти за допомогою інтроспекції мотиви, якими вона керується, і напрямок, якому вона слідує. Намагаючись відстояти свою думку перед іншими, дитина починає підтверджувати її і для самої себе [1].

Таким чином, учні молодшого шкільного віку тільки починають оволодівати рефлексією, тобто здатністю розглядати і оцінювати власні дії, умінням аналізувати зміст і процес власної мисленнєвої діяльності. Здатність до

рефлексії формується і розвивається у дітей при виконанні дій контролю і оцінки. Усвідомлення дитиною змісту власних дій стає можливим лише тоді, коли вона вміє самостійно розповісти про свої дії, пояснити, що і для чого вона робить. Адже добре відомо: коли людина пояснює щось комусь іншому, то вона і сама краще починає розуміти те, що пояснює. Тому на початкових етапах навчання необхідно вимагати від дитини не тільки самостійного і правильного виконання завдання, але й розгорнутого словесного пояснення всіх здійснених операцій.

Формування довільності, внутрішнього плану дій і рефлексії створює, на думку В. В. Давидова, широкі можливості для розвитку у молодших школярів творчого мислення, особливо таких його складових як цілепокладання і прогнозування. Розвиток рефлексії значно підвищує результативність евристичного пошуку [2].

Іншим суттєвим фактором розвитку творчого мислення в даному віці є уява. В молодших школярів цей процес має ряд характерних ознак. Активізація уяви пов’язана зі значним розширенням соціального простору та об’єму інформації, яку сприймає дитина. Спочатку активізується відтворювальна уява, яка дозволяє в більш ранньому дитинстві уявляти казкові образи, а потім і творча, завдяки якій створюються принципово нові образи. На думку Л. С. Виготського, саме в цей період встановлюються найбільш тісні зв’язки фантазії з мовномисленнєвими процесами, починає складатися нова функціональна система уяви [1]. Розвиток уяви визначає позитивну динаміку у зміні таких складових творчого процесу, як трансформація вже наявних уявлень, створення нових образів, встановлення нових взаємозв’язків.

В дослідженні Е. Д. Телєгіної та В. В. Гагай [12] було встановлено, що рівень розвитку образного і вербального компонентів творчого мислення в молодшому шкільному віці в першу чергу визначається тим, якою мірою дитина володіє способами побудови образу уяви – комбінуванням, прогнозуванням, аглютинацією, гіперболізацією. Дослідники виявили, що для уяви молодших школярів характерною є низька кількісна продуктивність,

слабка розробленість створюваних образів, залежність продуктів уяви від стимульних елементів та переважання реальних елементів над фантастичними. Все це не дозволяє учню продукувати велику кількість різноманітних і незвичайних ідей, що дещо негативно відображається на загальних показниках творчого мислення. Також в даному дослідженні було встановлено, що діти, які можуть побачити в невизначеному об’єкті велику кількість зорових образів і виразити їх в мові (з’єднати образ зі словом), проявляють велику продуктивність вербального творчого мислення. Вони з задоволенням фантазують, пропонують велику кількість різноманітних і нестандартних ідей ув вербальній формі.

В здійсненому нами дослідженні конструктивного мислення в процесі розв'язування молодшими школярами творчих геометричних задач було виокремлено *основні підходи до формування задуму* дітей в залежності від реалізації запропонованих елементів конструювання, коли: а) орієнтиром для побудови шуканих конструкцій є геометрична форма елементів конструктора, створюється аналогічна з минулого досвіду конструкція за структурою – *структурне конструювання*; б) коли геометричні форми стають динамічними орієнтирами, учень, розв’язуючи задачу, виходить на оперування елементами, що служать аналогами функцій – *функціональне конструювання*; в) коли конструкція створюється шляхом поєднання як структурних, так і функціональних ознак – *структурно-функціональне конструювання*.

Як виявилося, в учнів молодшого шкільного віку в процесі розв’язування задач як на вільне конструювання, так і на конструювання за умовою, задум майбутньої конструкції найчастіше може створюватися в результаті комбінування структурних ознак (84%, 52%, 64%). Найменшою виявилась кількість розв’язків шляхом функціонального конструювання, коли головним у створенні задуму майбутньої конструкції є функціональна ознака (4%). Це можна пояснити тим, що учні молодшого шкільного віку при розв’язуванні задач здебільшого орієнтуються на структурні властивості об’єктів, не враховуючи при цьому їх функціональні властивості [5].

Розвиток творчого мислення в молодшому шкільному віці також пов'язаний з особливостями розвитку сприймання, пам’яті та уваги.

На печатку молодшого шкільного віку сприймання недостатньо диференційоване і як наслідок дитина інколи плутає схожі за написанням букви і цифри, виділяє найбільш яскраві, що «кидаються у вічі» якості – здебільшого колір, форма та величина. Для того, щоб учень більш тонко аналізував якості об’єктів, вчитель повинен проводити спеціальну роботу з розвитку спостережливості [3].

В кінці молодшого шкільного віку з’являється синтезуюче сприймання. Розвиток інтелекту створює можливість встановлювати зв’язки між елементами того, що сприймається. А. Біне і В. Штерн назвали стадію сприймання малюнка у віці 2-5 років стадією перераховування, а в 6-9 років – стадія опису. Пізніше, після 9-10 років, цілісний опис картини доповнюється логічним поясненням зображених на ній явищ і подій (стадія інтерпретації).

Результати проведеного Н. В. Медведевою експериментального дослідження дозволили визначити рівні сформованості спостережливості у дітей молодшого шкільного віку:

● *найвищий рівень* характеризується здатністю швидко визначати в предметах оточення істотні і характерні особливості, усвідомлювати їх взаємозв’язок з іншими предметами, виявляти прості закономірності (10%);

● *високий рівень* характеризується здатністю швидко визначати більшість істотних і характерних ознак предметів, їх взаємозв’язок з іншими предметами оточуючого світу, але таке пізнання може бути нестійким та залежить від емоційної привабливості об’єкта спостереження (30%);

● *середній рівень* визначається тим, що діти, які продемонстрували такий рівень, звертають увагу на відсутність або наявність якої-небудь властивості предмета, виділяють його нові риси, але не можуть застосувати свої враження в конкретній ситуації, тобто таке пізнання нестійке та залежить від емоційної привабливості об’єкта спостереження (60%);

● *низький рівень* характеризується елементарною спостережливістю, учні

помічають лише зовнішні риси об’єктів, виділяють несуттєві, нехарактерні ознаки і очевидні взаємозв’язки [10].

Не зважаючи на те, що в цей віковий період велике значення має наочно-образне мислення, безпосереднє сприймання дитиною якоїсь інформації вже не заважає їй розмірковувати і робити правильні висновки. Як відомо, в молодшому шкільному віці характерним є добре розвинена механічна пам’ять. Дехто з дітей протягом всього навчання в початковій школі механічно заучує учбові тексти, що призводить до певних труднощів в середніх класах, коли матеріал стає складнішим і більшим за обсягом. Вдосконалення змістовної пам'яті в цьому віці дає можливість засвоїти досить широкий спектр раціональних способів запам’ятовування. Коли дititна осмислює учбовий матеріал, розуміє його, вона одночасно його і запам’ятовує. Таким чином, інтелектуальна робота є в той же час і мнемічною діяльністю, мислення і змістовна пам'ять при цьому взаємопов’язані [8].

В творчому мисленні молодших школярів переважає образний компонент і учні намагаються побачити за словом, висловом предметне значення, наповнити образним змістом абстрактні слова. Виявлено взаємозв’язок між рівнем розвитку творчого мислення молодших школярів та їх вмінням запам’ятовувати в великих обсягах факти, події, абстракті символи, різні знаки та ін. І тут головним є не стільки здатність зберігати великі обсяги інформації, скільки спроможність її класифікувати, структурувати та систематизувати.

В молодшому шкільному віці розвивається уважність. Учні даного віку здатні концентрувати увагу на нецікавих діях, проте в них переважає мимовільна увага. Для них зовнішні враження – вагомий відволікаючий фактор, їм складно зосередитись на незрозумілому складному матеріалі. Уважінсть відзначається невеликими обсягами, низькою стійкістю, спостерігаються труднощі в переміщенні уваги з одного завдання на інше.

Розвиток емоційно-вольової сфери молодших школярів обумовлює виникнення їх «внутрішнього життя». З’являється змісновно-орієнтовне підгрунтя вчинку – ланцюг між бажанням щось зробити і подіями, які

розгортаються. Це інтелектуальний момент, який дозволяє больш чи менш адекватно оцінити майбутній вчинок з точки зору його результату і більш віддалених наслідків. Але одночасно це і момент емоційний, оскільки визначається особистісний зміст вчинку – його місце в системі відносин дитини з оточенням, можливі переживання з приводу зміни цих відносин. Змістовна орієнтація у власних діях стає важливою стороною внутрішнього життя дитини. В той же час вона виключає імпульсивність і безпосередність поведінки дитини. Завдяки цьому втрачається дитяча безпосередність: дитина роздумує, перш ніж діяти, починає приховувати свої переживання і сумніви, намагається не показувати іншим, що їй погано [8].

Здійснений аналіз емоційно-вольвої сфери в молодшому шкільному віці, проведений Е. Д. Телєгіно. та В. В. Гагай, дозволив дослідникам дійти висновку, що в якості важливого регулятора механізму творчого мислення учнів є пізнавальний інтерес, який, по-перше, здатний об’єднати емоції і волю дитини; по-друге, виступає в якості спонукаючого мотиваційного компоненту регуляції творчого мислення [12].

Для розвитку творчого мислення молодших школярів, як зазначає О. І. Кульчицька, ще продовжує відігравати значну роль ігрова діяльність. «Звичайно, що розквітом гри є дошкільний вік, однак і школяра не покидає бажання гратися, адже у грі він отримує можливість розслабитися та реалізувати своє бажання ствердити себе. У грі розвивається уява, утверджуються образи фантазії, виниклі ідеї, створюються продукти діяльності, які є для дитини емоційно привабливими. Саме у грі, особливо в пору дитинства, виявляються ті якості, що в майбутньому становитимуть основу професійності. Важливість гри полягає також у тому, що вона надає дитині можливість помріяти, проявити уяву, дає свободу самовияву і творчості. Поступово, з віком, ці якості в багатьох людей згасають. А без творчості, дитячої безпосередності, ризику, відриву від шаблонного, звичного підходу, не може бути розвитку особистості» [4, с. 5].

В концепції розвитку творчої особистості та реалізації її творчого

потенціалу, розробленої В. О. Моляко, вчений зазначає, що важливим засобом цілеспрямованого впливу на мисленнєві здібності є систематичне розв'язування різноманітних творчих задач. При цьому варто дозувати, повторювати, модифікувати творчі завдання, враховуючи рівень розвитку дітей [7].

Проведене нами дослідження дозволило отримати оригінальні матеріали відносно особливостей конструктивного мислення молодших школярів та розробити завдання, спрямовані на формуванняти таких мисленнєвих тенденцій як аналогізування, комбінування та реконструювання, що, в свою чергу, сприяє розвитку в них конструктивного мислення. Узагальнюючи результати досліджень, можна висловити наступні рекомендації, які можна використовувати з метою оптимізації навчального процесу та актуалізації творчих здібностей дітей, зокрема:

1. Доцільним є систематичне включення комплексу навчально-розвивальних вправ на конструювання у навчально-виховний процес навчального закладу, використання їх при проведенні занять та в позаурочний час, проведення творчих завдань відповідно інтересів, досвіду, здібностей дітей.

2. Розвиток стратегіальних тенденцій аналогізування, комбінування та реконструювання молодших школярів має відбуватися на основі засвоєння ними певного мінімуму знань про творчі мисленнєві дії, розвитку певного рівня просторового мислення і уяви, спостережливості та оволодіння перцептивними діями. Вчитель повинен забезпечити повноцінні можливості для свободи дитячої фантазії у процесі підготовки до конструювання та в процесі конструювання (спостереження, спонукання до фантазування, вигадування ідей, вміння бачити різноплановість та багатофункціональні можливості об'єктів тощо).

3. Формування емоційно-позитивного ставлення до творчої діяльності, зацікавленості її процесом є передумовою розвитку творчих, мисленнєвих дій дітей. Необхідно створити позитивну атмосферу, забезпечити емоційний комфорт на заняттях. Підтримка емоційного супроводу їх творчої діяльності

можлива за допомогою ігрових моментів, елементів змагання, художніх засобів тощо.

4. Важливо спрямувати дитину доводити задумане до кінця, не відступати перед невдачами і реалізовувати свої творчі задуми, зміцнювати впевненість дитини у своїх можливостях.

Висновки. Молодший шкільний вік зазначається як вік, що має особливе значення для розвитку мислення дітей. Саме в цьому віці формуються різні типи мислення, його різновиди, їх основні якості та властивості, закладаються передумови для формування у дітей особливого, близького до творчого стилю розумової діяльності. Мислення молодших школярів стає більш логічним і організованим, ніж в дошкільному віці. У цьому віці збільшується здатність до самостійної постановки цілей, мотивації дій та пошуку способів виконання і контролю отриманих результатів, тобто, освоєння всіх компонентів психологічної структури діяльності.

Список літератури

1. Выготский Л. С. *Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк:* Кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1997.

2. Давыдов В. В., Эльконин Д. Б., Маркова А. К. Основные вопросы современной психологии детей младшего школьного возраста. *Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии.* Москва: Педагогика, 1978. С. 180-205.

3. Доналдсон М. *Интеллектуальная деятельность детей.* Москва: Педагогика, 1985.

4. Кульчицька О. І. Дивергентне мислення як умова розвитку творчості дітей молодшого шкільного віку. *Обдарована дитина,* 1999. № 1. С. 2-6.

5. Латиш Н. М. Психологічні аспекти активізації конструктивного мислення молодших школярів. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.* Київ: Вид-во «Фенікс», 2011. Т. XII: Психологія творчості, вип. 13. С. 271–278.

6. Моляко В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности. *Вопросы психологии,* 1994. № 5. С. 86-95.

7. Моляко В. А. Творческая конструктология (пролегомены). Київ: Освита Украины, 2007. 388 с.

8. Нежнова Т. А. Динамика «внутренней позиции» при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту. *Вестник МГУ. Сер. 14: Психология*, 1988. С. 16.

9. Обухова Л. Ф. *Возрастная психология.* Москва: Российское педагогическое общество, 1996.

10. *Психологічні закономірності творчого сприймання інформаційних індикаторів реальності: монографія* / В. О. Моляко, І. М. Біла, Н. А. Ваганова [та ін.]; за ред. В. О. Моляко. Київ, 2015. 144 с.

11. *Психологическое развитие младших школьников* / Под ред Давыдова В. В. Москва, 1990.

12. Телегина Э. Д., Гагай В. В. Когнитивно-личностные конструкты развития

творческого мышления младших школьников. *Мир психологии*, 2003. № 2. С. 233-245.
13. Типические особенности умственной деятельности младших школьников / под ред. С. Ф. Жуйкова. Москва: «Просвещение», 1968. 232 с.

***Легін Вікторія Борисівна**, м. Кременець*
ORCID 0000-0002-0807-4106

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розкрито особливості використання інноваційних оздоровчих технологій у роботі закладу дошкільної освіти. Зокрема висвітлено профілактичні та корекційні методи роботи з оздоровлення дітей дошкільного віку; аспекти степ-аеробіки, фітболу та гімнастики.

The article describes the peculiarities how to use innovative wellness technologies in preschool education institution. In particular, preventive and corrective methods of work on rehabilitation of preschoolers, as well as aspects of step aerobics, fitball and gymnastics are highlighted.

Вимоги сучасності потребують переорієнтації змісту виховання підростаючого покоління, зміщення акцентів на створення умов для поступального, повноцінного, всебічного розвитку особистості. Для того, щоб навчити дітей жити, успішно діяти у світі, самовизначитися у ньому, необхідно сформувати у них, починаючи з дошкільного віку, ціннісне ставлення до себе, свого образу «Я», одним із компонентів якого є «Я – здоровий». Саме з дошкільного віку необхідно сформувати у дітей культуру здоров’я, використовувати оздоровчі технології, зокрема інноваційні.

Про це зазначається в основних державних документах, які створюють підґрунтя для взаємодії різних соціальних інститутів та регламентують правові основи соціально-педагогічної діяльності у вирішенні проблеми формування культури здоров’я підростаючого покоління.

Сучасними психологами і педагогами вивчаються умови, найбільш сприятливі для цілісного розвитку дитини як особистості, формування її психічного здоров’я (О. Кононко, В. Котирло, С. Кулачківська, С. Ладивір, Л. Мельник, З. Плохій). Проблему фізичного розвитку дітей дошкільного віку

досліджують Е. Вільчковський, Н. Гавриш, Л. Лохвицька, М. Русова. Водночас залишається недостатньо вивченою проблема організації фізичного виховання нетрадиційними способами.

Дошкільний період має велику пластичність та сприйнятливість до засобів фізичної культури. У цей час створюються найбільші можливості для реалізації оздоровчих, освітніх та виховних завдань. Їх вирішенню сприяє створення відповідних умов, урізноманітнення організаційних форм фізичного виховання, підвищення рухової активності дітей протягом дня. Заняття з фізичної культури, рухливі ігри, оздоровча гімнастика, вправи спортивного характеру сприяють вихованню у дітей дисциплінованості, колективізму, рішучості, сміливості та інших якостей, необхідних кожній людині. Зміцнення фізичного та психічного здоров'я дошкільника шляхом впровадження в практику роботи здоров'ятворчих та здоров'язбережувальних технологій – один з пріоритетних напрямків роботи закладу дошкільної освіти.

Система профілактичної та корекційної роботи з оздоровлення дошкільнят приділяє особливу увагу впровадженню в освітньо-виховний процес здоров'язбережувальних технологій, які забезпечують можливість проводити оздоровлення в цікавих різноманітних формах, забезпечують фізичне та психічне здоров'я дітей дошкільного віку. В умовах закладу педагоги можуть використовувати в роботі наступні оздоровчі технології: оздоровчу аеробіку та звіробіку; пальчикову та дихальну гімнастику; гімнастику для стоп та після роботи на комп'ютері; гімнастику імунну, для очей та гімнастику пробудження; казкову та віршовану гімнастику; за авторською моделлю М.Єфименка; гімнастику з елементами хатха-йоги [1-5].

У наш час оздоровчій аеробіці приділяється достатньо часу для того, щоб вона стала розвиватися в ЗДО. Регулярні заняття аеробікою надають оздоровчу та тонізуючу дію на організм, в процесі занять аеробікою поліпшується діяльність серцево-судинної та дихальної систем, підвищується працездатність, укріплюються кісткова та м'язова тканини. Аеробіка допомагає впоратися з фізичними й емоційними стресами протягом дня, адже служить діючим

засобом проти емоційних розладів дітей; захищає від ризику серцевих захворювань.

Т. Ротерс пропонує комплекси для дошкільнят: вправи на м'ячах з ріжками для дівчаток, вправи з силової гімнастики для хлопчиків, вправи на стільці та вправи для ритмічної гімнастики [4].

Степ аеробіка – один з найбільш простих і ефективних стилів в аеробіці. Крокова аеробіка проста, вона не вимагає зайвого зосередження і концентрації думок на правильному засвоєнні тих чи інших рухів. Степ аеробіка надає позитивну дію на весь організм.

Фітбол – це аеробіка з використанням спеціальних гімнастичних м'ячів. Використання м'ячів вносить певний ігровий момент у заняття, а також створює неповторний емоційний підйом. Крім цього, фітбол – ефективний тренажер для самих різних проблемних зон.

Дихальні вправи допомагають навчити дитину правильно дихати. При більш глибокому диханні відбувається вентиляція легенів, очищення їх від бактерій та мікробів, які і спричинюють швидкий розвиток хвороби.

В процесі фізичного виховання, особливо дітей дошкільного віку, слід приділяти особливу увагу вихованню правильного дихання через ніс, як у стані відносного спокою, так і під час трудової діяльності або занять спортом.

Дошкільникам дуже подобається виконувати вправи, подані в ігровій формі з цікавим сюжетом, емоційно. Ігри з пальчиками розвивають мозок дитини, стимулюють розвиток мови, творчі здібності, фантазію. Методика і сенс даних ігор полягає в тому, що нервові закінчення рук впливають на мозок дитини і мозкова діяльність активізується. Можна використовувати для таких ігор невеликі віршики, лічилки, пісеньки. Завдяки пальчиковим іграм дитина отримує різноманітні сенсорні враження, у неї розвивається уважність і здатність зосереджуватися.

Серед інноваційних оздоровчих технологій для дітей дошкільного віку в ЗДО слід виокремити імунну гімнастику, для стоп, для роботи за комп'ютером та гімнастику пробудження. Як показала практика, досить ефективним є

впровадження у процеси життєдіяльності дитини оздоровчих технологій терапевтичного спрямування, до яких відносяться: арттерапія, піскова терапія, казкотерапія, ігрова терапія, сміхотерапія; музична терапія; кольоротерапія. У щоденному житті дитини варто використовувати різноманітні оздоровчі технології.

Імунна гімнастика – супроводження рухами раніше вивчених віршиків – дає організму емоційний, оздоровчий заряд. Найважливішим засобом профілактики плоскостопості є гімнастичні вправи, спрямовані на зміцнення м'язово-зв'язкового апарату стоп і гомілки.

Можна успішно використовувати обладнання, призначене для профілактики плоскостопості та збереження правильної постави: доріжки з щільної тканини і вкладеними різними наповнювачами (горох, камінчики, шишки); щільна тканина з різними предметами (гудзики, пластмасові квіти, кісточки відлік); смужка щільної тканини з мотузкою і зав'язаними на ній вузликами, яка розташовується у вигляді змійки тощо.

Вправи, регулярне тренування очей дуже важливі для збереження і поліпшення зору, профілактики короткозорості та інших захворювань очей. Гімнастику для очей рекомендується виконувати не менше двох разів на день. Гарний вплив на циркуляцію крові і на нерви надає погладжування закритих очей, вібрація, натиск, масаж долонею і легка розминка.

Гімнастика пробудження – невідмінна ланка фізичного розвитку дітей. Її місце – у другій половині дня після денного сну. Прокидаючись та виконуючи елементарні фізичні вправи, діти налагоджують свій організм до подальшої рухової активності.

Казкова гімнастика – це своєрідна «терапія» середовищем, особливою казковою атмосферою, в якій можуть проявитися потенційні можливості особистості, щось нереалізоване з використанням фізичних вправ. А головне – виникає почуття захищеності та смак таємниці.

Казкова гімнастика відображає сучасні ідеї гуманізації педагогічного процесу та особистісно-орієнтованої педагогіки, що дозволяє через ігрову

діяльність з музикою та різноманітними рухами всебічно вирішувати задачі виховання дітей, залишаючи муштру та примус; допомагаючи розвитку їх фізичних здібностей та психічних можливостей в повній мірі, використовуючи природній потенціал кожної дитини з урахуванням його індивідуальних можливостей [3-5].

Використання інноваційних фізичного розвитку в роботі з дітьми є не лише цікавим видом діяльності, а ще й дуже корисним для розвитку дошкільників. Інноваційні методи мають ряд переваг серед інших видів фізичної активності: вони не вимагають великих приміщень, можуть проводитися з дітьми як молодшого, так і старшого дошкільного віку.

Список літератури

1. Андрощук Н. В. *Радість руху.* Тернопіль: СМП «Астон», 1999. 114 с.

2. Вільчковський Е. С. *Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку:* навчальний посібник. Суми: Університет. кн., 2005. 428 с.

3. Єфименко М. М. *Театр фізичного виховання та оздоровлення дошкільників.* Київ: Знання, 2003. 456 с.

4. Ротерс Т. Т. *Музикально-ритмическое воспитание и художественнная гимнастика.* Москва: Просвещение, 1989. 167 с.

5. Сократова Н. В. *Сучасні технології збереження і зміцнення здоров'я дітей*: навчальний посібник. Київ: Просвіта, 2009. 345 с.

Луценко Ірина Олексіївна, *м. Київ*
ORCID 0000-0001-8360-9943

АКСІОЛОГІЧНІ ВИМІРИ МІЖОСОБИСТІСНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ КОМУНІКАЦІЇ З ДІТЬМИ ПЕДАГОГА НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті автор зосереджує увагу на ціннісному вимірі комунікативної взаємодії в структурі «вчитель-учень» в умовах Нової української школи. Автор формулює ряд гуманістичних принципів організації спілкування вчителів з дітьми, в основу яких покладено ціннісна позиція самого педагога.

The paper focuses on the value dimension of communicative interaction in the structure of "teacher-student" in the conditions of the New Ukrainian School. The author formulates a number of humanistic principles of organizing communication teachers and children, which are based on the teacher' value worldview.

Ключовими компонентами Концепції «Нова українська школа» визначено

педагогіку партнерства, орієнтацію на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм [7, с. 13].

Термін «педагогіка співробітництва» не є новим для педагогіки. Її ідеї, започатковані ще наприкінці минулого століття й асоціюються сьогодні з іменами таких відомих для свого часу педагогів-новаторів, як: Ш. Амонашвілі, Є. Ільїн та інші. Ідеями педагогіки співробітництва пронизана педагогічна спадщина В. Сухомлинського. Педагогіка співробітництва прийшла на зміну авторитарній педагогіці і мала на меті забезпечити гуманізацію, олюднення педагогічного процесу.

Однак і в XXI ст. її практична реалізація залишається актуальною для вітчизняної освіти, що засвідчило обговорення Концепції Нової української школи. В системі сучасних взаємин і взаємодій в освітньому процесі її ідеї знаходять подальший розвиток в педагогіці партнерства. Зокрема до сучасних принципів педагогіки партнерства віднесено: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); соціальне партнерство (рівність сторін, добровільність взяття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [7, с. 17]. Ці принципи розкривають, регламентують особливості ціннісного ставлення педагога до дитини, яке визначається сучасною парадигмою дитиноцентризму.

Дитиноцентризм розглядається Концепцією як максимальне наближення навчання і виховання конкретної дитини до її сутності, здібностей і життєвих планів. Серед виділених В. Кременем ідей дитиноцентризму виокремимо ідеї забезпечення свободи і прав дитини в усіх проявах її діяльності, урахування її вікових та індивідуальних особливостей, забезпечення морально-психологічного комфорту дитини [6].

Людиноцентризм сучасної філософії освіти безпосередньо пов'язаний із системою ціннісних ставлень. Вітчизняна педагогіка успадковує загальнолюдські (загальні, духовні) і національні традиційні гуманістичні

цінності: гуманістичне ставлення до людей, турбота про них, рівність, альтруїзм, моральність, толерантність. Про аксіологічність вітчизняного педагогічного процесу свідчить зокрема те, що вихованню за традицією української освіти надається більше значення, ніж набуттю знань [4].

Інноватикою в українській педагогічній думці є звернення до українознавчої аксіологічної проблематики. Т. Усатенко розроблено концептосферу педагогічної аксіології, основу якої утворили українознавчі концепти [5, с. 69]. У представленій Т. Усатенко моделі, перше місце серед універсальних концептів посідає Людина; перше місце серед етнокультурних відводиться Дитині.

Ключовою фігурою в реалізації дитиноцентрованої освіти, яку характеризує ціннісне ставлення до дитини, є особистість педагога. Педагогіка вищої школи має значний теоретичний доробок і багатий досвід реалізації педагогічної підготовки на засадах аксіологічного підходу (Т. Усатенко, Ю. Соловйова, Н. Ткачова, Г. Тарасенко, Б. Нестерович, О. Макаренко, В. Панченко, Ю. Пелех, В. Султанова та інші). Отже на глибинно-психологічному етнічному і професійному рівнях сучасний український педагог має обґрунтовувати і бути здатним до реалізації дитиноцентрованої освіти.

Водночас наявність протиріччя між вимогою суспільства щодо дитиноцентрованої спрямованості освіти та реальним станом практики взаємодії і спілкування українських педагогів з дітьми визначає необхідність подальшого удосконалення системи способів активно дієвої реалізації ціннісного ставлення до дитини в освітньому процесі.

Створювати сприятливий морально-психологічний клімат в освітньому закладі покликано педагогічне спілкування як система способів і прийомів соцільно-психологічної взаємодії учасників освітнього процесу. Тому саме реалізація особистісно розвивального спілкування, на думку І. Беха, дає змогу об’єктивуватися принципу дитиноцентризму шляхом опанування педагогом виховних позицій розуміння, визнання, прийняття дитини [2; 3]. Кожна з цих

позицій у спілкуванні реалізується за участі педагогічного мовлення у формі міжособистісного професійно-мовленнєвого спілкування педагога з дітьми, а не рольового контакту.

На впливову силу мовлення вказував В. Сухомлинський і наголошував на необхідності виявляти обачливість у своєму мовленні [9]. Доведена дослідниками (Н. Головань, О. Гоголь, Л. Зінченко, А. Капська, О. Кретова, М. Оліяр, І. Пахненко, І. Семіонова) дієвість впливу мовлення дає змогу виділити його в якості виразного показника стилю педагогічного спілкування. Однак саме факт того, що успішний мовленнєвий вплив більшою мірою залежить від довіри, любові і поваги дітей до особистості педагога визначає важливість поєднання педагогом емоційно-ціннісного ставлення до вихованців з його виявом з допомогою засобів професійно-мовленнєвого спілкування.

Важливість постійного дотримання педагогом гуманістичних цінностей, реалізації ідей педагогіки співробітництва, дитиноцентризму спонукала нас визначити й сформулювати гуманістичні принципи організації професійно-мовленнєвого спілкування вихователя з дітьми. Це такі принципи:

- гуманізація комунікативних настанов педагога;
- досягнення емоційно-ціннісної спільності вихователя з дітьми;
- задоволення потреби дітей у спілкуванні, розвиток мотивів спілкування, інтересів;
- дотримання професійної та мовленнєвої етики;
- досягнення особистісно розвивального ефекту в процесі мовленнєвого спілкування вихователя з дітьми;
- приклад товариськості й рівноправності, конструктивна позиція у спілкуванні з дітьми;
- діалогічна орієнтація у спілкуванні й діалогічність мовлення педагога, добір оптативних мовленнєвих форм;
- встановлення емоційної довіри й підтримка позитивної атмосфери спілкування;
- відновлення втраченої психологічної рівноваги дітей, її збереження;

● пом’якшення, зняття, компенсування засобами педагогічного мовленнєвого впливу емоційного напруження, дії на дітей стресогенних чинників;

● врахування індивідуальних особливостей і ситуативного стану дитини в процесі комунікативно-мовленнєвої взаємодії;

● використання прийомів активного слухання і зворотного зв’язку в процесі спілкування;

● врахування у виборі тактики спілкування, плануванні та побудові педагогічного мовлення вікових та індивідуальних особливостей дітей, рівнів розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь, розвивально-виховних завдань;

● надання відповідно до віку дітей національно-культурних зразків мовленнєвої комунікації і спілкування, використання методичних прийомів спільної мовленнєвої дії;

● емоційна насиченість процесу мовленнєвого спілкування з дітьми, доцільне використання засобів, спрямованих на їхнє психологічне розвантаження, розважання;

● розв’язання завдань розвитку особистості дитини в процесі організації різних видів дитячої діяльності засобами професійно-мовленнєвого спілкування;

● комунікативно-мовленнєвий супровід предметно-практичної взаємодії з дітьми;

● втілення у педагогічне спілкування традицій українського родинного спілкування з дітьми і мовленнєвого етикету, збагачення професійного мовлення кращими зразками усної народної творчості;

● рефлексія вихователя щодо впливу власного стилю мовленнєвого спілкування на розвиток комунікативно-мовленнєвої сфери дітей, їхнє психологічне благополуччя [8, с. 66-67].

Наведені принципи регулюють мовленнєву комунікацію педагога з дітьми; вони також виступають основою для визначення структури професійних комунікативно-мовленнєвих умінь. Однак вихідним моментом

завжди буде ціннісна позиція педагога, його система педагогічних цінностей як норм, що регламентують педагогічну діяльність і спілкування.

Найперше місце серед гуманістичних педагогічних цінностей завжди має бути відведено ставленню до Дитини-Людини як до найвищої цінності. Наступними за вагомістю є цінності педагогічного спілкування, виділені О. Александровою [1]. Засвоєння цих цінностей характеризує передусім аксіологічне «Я» педагога, визначає те, чи може він займатися професійною педагогічною діяльністю.

Принцип «гуманізація комунікативних настанов педагога» означає, що у педагога має бути не просто настанова на мовленнєву комунікацію з дитиною, а настанова на мовленнєву комунікацію з Дитиною, яка визначається ним як найвища цінність. Щоб підкреслити саме таке ціннісне сприйняття і ставлення до дитини, Я. Корчак писав: «Немає дітей – є люди». Педагог наголошував на рівноправності дітей, необхідності захищати їхні права, вести з ними діалог [10].

Наявність такої комунікативної настанови створює передумови для реалізації принципу «досягнення емоційно-ціннісної спільності педагога з дітьми». Емоційно-ціннісна спільність передбачає побудову педагогом відносин на основі емоційної близькості, прагнення до розуміння внутрішнього світу дитини. Для досягнення такої спільності мовленнєва комунікація має бути не стільки процесом почергової активності педагога (педагогічний вплив) і дітей (їхня власна активність), скільки процесами пізнання, розуміння дитини, співпереживання як зовнішнім подіям її життя, так і внутрішнім, процесами співдії, співтворчості, обміну ідеалами, цінностями. Для цього має відбуватися контакт внутрішніх світів педагога і вихованця, який характеризує взаємний інтерес і позитивне ставлення учасників одне до одного, їхня емоційна близькість (довіра, прихильність); наявність спільного на рівні переживань, схильностей, дій, досвіду, цінностей, ставлень [8, с. 65].

Вивчення стратегій мовленнєвої комунікації педагога з дітьми через призму цінності «Дитина» дає змогу визначити наступний принцип, а саме:

«задоволення потреби дітей у спілкуванні, розвиток мотивів спілкування, інтересів». Цей принцип конкретизує ідеї дитиноцентризму, визначає обов'язковість задоволення специфічних комунікативних потреб дитини. З цією метою педагог використовує різні види діалогу. Наприклад, для задоволення потреби в доброзичливій увазі обирає комунікативний діалог. Для задоволення потреби у взаєморозумінні та співпереживанні – інтимно-особистісний діалог.

Дотримання в освітньому процесі гуманістичних принципів забезпечує захист прав і свобод дитини, реалізує діяльнісно активне позитивне і доброзичливе ставлення педагога, яке неможливе без урахування її вікових і індивідуальних особливостей.

Педагог Нової української школи покликаний реалізувати дитиноцентризм як створення оптимальних умов для розвитку особистості кожної дитини. Це стане можливо повною мірою тоді, коли гуманістичні пріоритети українського суспільства будуть реалізовані державою і відбудеться трансформація системи освіти як єдиного комплексу.

Список літератури

1. Александрова О. Ф. *Гуманістичні педагогічні цінності майбутніх учителів як основа професійної діяльності*. URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2009/4/4.pdf
2. Бех І. Д. *Виховання особистості*: У 2-х т. Київ: «Либідь», 2003. Т. 1. 278 с.
3. Бех І. Д. *Виховання особистості*: У 2-х т. Київ: «Либідь», 2003. Т. 2. 342 с.
4. *Біла книга національної освіти України* / Т. Ф. Алексеєнко, В. М. Аніщенко, Т. О. Балл та ін.; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя. Київ: Інформаційні системи, 2010. 342 с.
5. Концептосфера педагогічної аксіології. *Матеріали філософсько-методологічного семінару: «Аксіологічна концептосфера педагогічної освіти».* / Упорядник Т. П. Усатенко. Київ – Ніжин: Видавництво ПП Лисенко М. М., 2010. 296 с.
6. Кремень В. Г. *Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору.* Київ: Педагогічна думка, 2008. С. 267-311.
7. *Нова українська школа: порадник для вчителя* / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160 с.
8. *Психолого-педагогічний супровід виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб: концепція, методика, технології: навчально-методичний посібник* / І. О. Луценко, А. М. Богуш, Л. О. Калмикова, В. У. Кузьменко, С. І. Поворознюк, О. Д. Рейпольська; за наук. редакцією І. О. Луценко. Київ: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 213 с.
9. Сухомлинский В. О. *Слово про слово.* Вибрані твори в 5-ти томах. Київ: Радянська школа, 1977. Т. 5. С. 160–167.
10. Корчак Януш. Як любити дітей. Харків: Книжковий клуб, 2016. 208 с.

Макаренко Світлана Іванівна, *м. Маріуполь*
ORCID 0000-0001-8933-9681

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА В НОВІЙ СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЛЯ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Усе більшої актуальності в новій системі підвищення кваліфікації педагогів дошкілля набуває неформальна освіта, оскільки сприяє індивідуалізації процесу професійного розвитку з урахуванням особистих потреб та інтересів. У статті на підставі узагальнення теоретичних досліджень та практичного вивчення питання здійснено аналіз стану та перспектив подальшого впровадження неформальної освіти в систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників дошкільної освіти.
Ключові слова: *підвищення кваліфікації, неформальна освіта, неформальна освіта дорослих, педагогічні працівники з дошкільної освіти.*

Non-formal education is becoming increasingly relevant in the new pre-school teachers' professional development system, as it facilitates the individualization of the professional development process on the basis of personal needs and interests. Based on a *summary of theoretical* research*es* and practical study of the issue, the article analyses the state and prospects of further introduction of non-formal education into the advanced training system of pre-school education pedagogical staff.
Key words: *non-formal education, professional development / advanced training system, pre-school education pedagogical staff.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. На сучасному етапі розвитку та реформування освіти в Україні актуальним є створення умов для розвитку й самореалізації конкурентоспроможного, успішного педагога нової формації, агента змін – не як єдиного наставника та джерела знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини. У Концепції «Нова українська школа» наголошено, що до дітей має прийти людина-лідер, яка може вести за собою, яка любить свій предмет, яка його фахово викладає [5, с. 16].

Успішна професійна діяльність педагогічного працівника вимагає безперервного навчання в умовах динамічних змін та здатності адаптуватися до них [7, с. 17]. Тому Концепцією розвитку педагогічної освіти підкреслено необхідність забезпечення умов для становлення й розвитку сучасних альтернативних моделей безперервного професійного та особистісного розвитку педагогів, які, зокрема, стануть ключовою умовою впровадження

Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року [7, с. 5]. Безперервний професійний розвиток (п.3.1) може здійснюватися шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти [7, с. 18].

Важливим складником безперервного розвитку є дієве й ефективне підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти (р.1, п. 18, пп.6) – як набуття особою нових та/або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань [8]. На сучасному етапі освітньої реформи система підвищення кваліфікації педагогічних працівників кардинально оновлюється та стає не стільки обов'язком, скільки важливим мотиватором особистості до професійного і кар'єрного зростання з урахуванням самооцінки компетентностей та професійних потреб. Зокрема, законодавчо обумовлено, що особа має право самостійно обирати конкретні напрями, види, форми, програми, темп здобуття освіти та заклади, установи, організації, інших суб'єктів підвищення кваліфікації [8, р. 1, п. 18, пп.4; 3, п. 7].

Концепцією розвитку педагогічної освіти (п.3.2) визначено, що традиційним видом підвищення кваліфікації є навчання в закладах освіти, які мають ліцензію на підвищення кваліфікації або провадять освітню діяльність за акредитованими освітніми програмами, що … може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій [7, с. 18]. При цьому здобуті у формальній освіті кваліфікації (п.3.1) зараховуються як підвищення кваліфікації і не потребують окремого визнання чи підтвердження [7, с. 18].

Іншими видами підвищення (п.3.2) кваліфікації педагогічних працівників є стажування, участь у сертифікаційних програмах, тренінгах, семінарах, семінарах-практикумах, семінарах-нарадах, семінарах-тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо (у тому числі, за кордоном). Обов'язковою умовою для визнання результатів інших видів підвищення кваліфікації є опис набутих нових та/або вдосконалених відповідно до фаху раніше набутих компетентностей і досягнутих результатів навчання, співмірних з витраченим

на це часом [7, с. 18].

Таким іншим видом підвищення кваліфікації сьогодні все активніше стає неформальна освіта, яка сприяє індивідуалізації процесу професійного розвитку педагогів з урахуванням їхніх потреб у творчій, фаховій, особистісній самореалізації (практика підтверджує, що реалізація індивідуальної траєкторії в організованих формах освіти є більш обмеженою, ніж у зазначеній).

У нормативно-правовому полі Україні представлено лише поняття «неформальна освіта», державні концепції та програми з цього напряму поки що відсутні. Зокрема, Закон України «Про освіту» (р.І, ст.8, пп.3) визначає неформальну освіту як освіту, яка здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій. Відповідно до Закону (р. І, ст. 8, пп. 1), держава визнає цей вид освіти, створює умови для розвитку суб'єктів освітньої діяльності, що надають відповідні освітні послуги, а також заохочує до здобуття освіти всіх видів [8].

Основними перевагами такої освіти є більш швидке та гнучке реагування на запити стейкхолдерів, ширша можливість долучення до викладання провідних науковців та найдосвідченіших практиків, використання заходів як майданчика для апробації новаторських форм, методів і технологій навчання. Та головне – відсутність вікових, професійних чи інтелектуальних обмежень щодо учасників; самостійний вибір місця, часу, тривалості навчання; демонополізація системи післядипломної педагогічної освіти та розширення свободи вибору, сприяння вибудові індивідуальної траєкторії навчання, професійного розвитку й самовдосконалення кожної особистості.

Проте аналіз спілкування з освітянами під час методичних та атестаційних заходів, фахових конкурсів свідчить, що кардинально нова система неперервного підвищення кваліфікації відповідно до «Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» [3] потребує роз'яснень і допомоги. По-перше, щодо процедури підвищення

кваліфікації (не підкріпленої наявним механізмом фінансування) та зарахування її результатів до атестації. По-друге, щодо вибору (за відсутності критеріїв оцінювання) серед великої кількості різноманітних навчальних ресурсів змісту, форм, видів, термінів навчання з урахуванням актуальних можливостей формальної, неформальної, інформальної освіти та індивідуальних освітніх потреб педагогів. По-третє, щодо супроводу участі в деяких заходах (особливо онлайн, дистанційного формату).

Забезпечити зазначену допомогу можна за умов вивчення стану, проблем, запитів освітян щодо неформальної освіти в системі підвищення кваліфікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Неформальна освіта є досить новою дефініцією сучасної педагогічної науки, теоретичне обґрунтування представлено в роботах вітчизняних і зарубіжних науковців (В. Андрущенко, Р. Барт, Е. Гусейнова, Р. Дейв, Дж. Дьюї, І. Каленюк, Г. Коломієць, Г. Коль, Ф. Кумбс, Е. Лібанова, Д. Лівінгстон, О. Левченко, Ю. Лук'янова, А. Маслоу, Н. Павлик, Д. Плинокос, К. Роджерс, Д. Свіфт, Н. Ушенко, Д. Філд, П. Ходкінсон).

Теоретичні та прикладні дослідження у сфері неформальної освіти дорослих здійснено представниками української андрагогічної науки і практики: О. Аніщенко, В. Андрущенко, С. Архіповою, М. Коваленко, Л. Лук'яновою, Н. Ничкало, С. Прийми, О. Самодумською, Т. Сорочан, Т. Сущенко та іншими. Запровадження неформальної освіти студентів спеціальності «Дошкільна освіта» педагогічних університетів та педагогічних працівників дошкільної освіти досліджують В. Горленко, Н. Мельник, Н. Сулаєва.

Незважаючи на досить широке коло досліджень, аналіз свідчить про недостатню розробленість питань застосування теорії та практики організації неформальної освіти в системі підвищення кваліфікації, зокрема, педагогічних працівників дошкілля. Стан, проблеми й запити зазначеної цільової групи щодо

неформальної освіти в новій системі підвищення кваліфікації не вивчалися, що ускладнювало розробку комплексного науково обґрунтованого супроводу учасників неформальної освіти, а також її подальший розвиток провайдерами освітніх послуг на підставі інформації та чіткого розуміння мотивів й освітніх потреб педагогічних працівників дошкілля.

Вищезазначене актуалізувало доцільність розроблення та здійснення цього дослідження.

Формулювання цілей статті. Мета статті – на підставі узагальнення теоретичних доробків науковців та практичного вивчення питання проаналізувати стан та визначити перспективи подальшого впровадження неформальної освіти в систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Аналіз сучасних наукових джерел засвідчив, що в педагогічній науці немає єдиного визначення терміну «неформальна освіта». Це пояснюється як наявністю суперечливостей в розумінні дослідниками змісту поняття (подекуди взаємовиключних), так і певними корективами поняття в процесі розвитку неформальної освіти.

Науковці В. Горленко, Ю. Деркач, М. Коваленко, Н. Павлик, Д. Плинокос та інші систематизують визначення за виділеними основними ознаками неформальної освіти, зокрема, сталими та варіативними [Павлик 6, с. 19-20]. Проведений Н. Павлик контент-аналіз визначень неформальної освіти [Павлик6, с. 61-62] дозволив виділити й ранжувати такі провідні категоріальні ознаки: процес та діяльність (масові частки становлять 40 %), організацію поза межами формального навчання (36 %), відсутність сертифікації здобутих компетенцій (28 %), по 20 % відзначено результативність у категоріях знання, уміння й компетенції; задоволення особистісних та пізнавальних потреб її учасників (по 12 %), при цьому основними засобами є гуртки, курси та громадські організації (по 12 %). Серед ознак неформальної освіти найвищу масову долю відзначено за шкалами: організованість (24 %), добровільність

(16 %), доступність (16 %), додатковість (16 %).

Узагальнення даних підтвердило відсутність єдиного погляду на сутність і зміст неформальної освіти. Дослідження показало, що переважно вона розглядається як організований освітній процес або навчальна діяльність, спрямована на задоволення особистісних пізнавальних потреб учасників поза формальними освітніми установами засобами громадських організацій, курсів та гуртків у груповій формі [6, с. 62]. Цей висновок узгоджується з визначенням, сформульованим Н. Павлик: неформальна освіта – процес додаткового цілеспрямованого діалогічного навчання, виховання й розвитку молоді, організованого поза межами змісту, форм і методів освітніх установ та державних інституцій [6, с. 16].

Неформальну освіту дорослих О. Самодумська розуміє як освітню діяльність, здійснювану за рамками офіційної (формальної) системи, розраховану на вмотивованих до навчання дорослих, що проводиться за освітніми програмами і темами, у визначені терміни, відповідає цілям навчання дорослих, забезпечує особистісний, професійний, соціальний значущий результат [9, с. 226].

Оскільки активне поширення неформальної освіти спричинюється постійно оновлюваними вимогами до результатів навчання, освіти, розвитку особистості, то сьогодні науковці визначають таку освіту вже не стільки як альтернативу, скільки як доповнення та продовження сучасної формальної освіти. Тобто, підкреслюється рух до зближення і взаємодоповнення, інтеграції формальної та неформальної освіти. Зокрема, Л. Лук’янова підкреслює, що без неформальної освіти сучасна формальна буде неповною та не зможе забезпечити необхідну якість освітніх ресурсів. А на думку О. Огієнко, за найбільш сміливими прогнозами через кілька десятків років неформальна освіта стане домінантною в системі освіти дорослих [4, с. 4].

Не менш актуальною перевагою неформальної освіти дорослих є її орієнтація на формування конкурентного фахівця, який, за висловом О. Самодумської, стає власним активом і сам обирає, якими компетентностями

потрібно оволодіти, щоб бути затребуваним фахівцем у мінливому соціальному і професійному середовищі задля отримання заохочень або дивідендів у вигляді високої зарплати, кар'єрного зростання, зміни соціального статусу, інших бонусів [9, с. 229-230].

У цьому контексті науковці О. Аніщенко, Л. Лук'янова, С. Прийма здійснюють спробу розробки ідеї «регіону (міста), що навчається», пов'язаної з розумінням залежності конкурентоспроможності будь-якого міста або регіону в умовах глобалізації від здатності до навчання, до створення та реалізації стратегії особистісного зростання і соціальної єдності з метою повнішого розкриття потенціалу людського капіталу регіону [1, с. 5].

Отже, аналіз досліджень науковців доводить великий потенціал неформального навчання як додаткової освіти, що забезпечує не лише розширення й засвоєння професійних знань і компетентностей залежно від потреб та інтересів кожного учасника, а й задоволення базових потреб особистості у самопізнанні, саморозкритті, саморозвитку та самоактуалізації.

Неформальна освіта дорослих в Україні стає освітнім трендом, а процес її впровадження характеризується як дослідницький, експериментальний, апробувальний. Таку освіту педагогічних працівників у системі підвищення кваліфікації здійснюють громадські організації, неурядові установи, приватні особи, платформи дистанційного навчання, такі як ТОВ «Всеосвіта», ГС «Освіторія», український громадський проєкт масових відкритих онлайн-курсів Prometheus, студія онлайн-освіти EdEra, платформа громадянської освіти ВУМ online, платформи дистанційного навчання «Дистанційна академія TeachHub», Practicum, Coursera, Despro, EuProstir; Вільний відеолекторій WiseCow, Українська Академія Лідерства, ГО «Міжнаціональний центр неформальної освіти» та інші; крім цього – для фахівців дошкільної освіти: ПРООН ЮНІСЕФ, Цифрове видавництво МЦФР, Інформаційна онлайн-платформа «Центр Знань».

Урізноманітнюються й постійно осучаснюються форми організації підвищення кваліфікації фахівців дошкільної галузі в неформальній освіті:

проєктна робота, семінари й вебінари, воркшопи, не-конференції, коуч-студії, акме-студії, тренінги та короткотермінові дистанційні курси, майстер-класи, відеоуроки, об'єднання за інтересами (гуртки, тематичні клуби, Школи тощо) педагогічні фестивалі, конкурси педагогів та інше [2, с. 69].

Чи беруть участь у заходах неперервної освіти педагогічні працівники дошкільної освіти Донецької області? Які переваги й недоліки визначають порівняно з формальною освітою в системі підвищення кваліфікації? Якої допомоги потребують? На ці та інші питання щодо стану запровадження неформальної освіти в нову систему підвищення кваліфікації педагогів дошкілля покликане дати відповіді опитування, що проводилося протягом січня – лютого місяців 2020 року в Донецькій області.

Емпіричне дослідження «Запровадження неформальної освіти в новій системі підвищення кваліфікації педагогів дошкілля» стало пілотною спробою вивчення й аналізу стану запровадження та визначення перспектив подальшого розвитку неформальної освіти в системі підвищення кваліфікації.

Методом збору емпіричних даних було опитування, реалізоване через спеціально розроблену анкету. Загалом було опитано 339 педагогічних працівників дошкільної освіти, серед яких педагогів закладів дошкільної освіти – 72 %, вихователь-методисток та директорок дитсадків – по 12 %, методисток із дошкільного виховання районних (міських) методичних кабінетів – 4 %.

Вікова категорія більш активних респондентів – це 41-50 років (41 %) та 31-40 років (26 %), менш активних – більше 60 років (3 %) та до 25 років (6 %). Переважна більшість учасників опитування має вищу фахову освіту (62 %) та стаж роботи в дошкільній освіті: 21-30 років (33 %), 11-20 років (25 %), 4-10 років (23 %). Тобто, у дослідженні взяла участь найбільш активна й усвідомлена аудиторія освітян.

Опитування показало, що поінформованими про неформальну освіту й такими, які змогли правильно обрати її визначення серед запропонованих, виявилися 59 % педагогів; 36 % сплутали неформальну освіту з інформальною

(самоосвітою). При цьому більшість опитаних (99 %) підтвердили досвід участі в заходах підвищення кваліфікації, із них 31 % – у заходах неформального навчання. Зауважимо, що новий «Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» [3] вступив в дію з 1 січня 2020 року, тож зазначені показники демонструють стрімке підвищення ролі неформальної освіти в підвищенні кваліфікації педагогів дошкілля.

Серед форм організації неформальної освіти найбільш відвідуваними респондентами виявилися відеолекції, вебінари (39 %) та тренінги, майстер-класи (32 %); найменш відвідуваними – мінікурси (29 %). Найпопулярнішими суб'єктами підвищення кваліфікації визнано ТОВ «Всеосвіта» (30 %) та Цифрове видавництво MCFR (6 %).

95 % учасників лишились задоволеними заходами неформальної освіти (ще 2,5 % – частково) та рекомендували їх друзям і колегам, хоча пояснити, обґрунтувати причини змогли лише 36 % із них. Найважливішими ознаками заходів визначено такі:

● сучасно, цікаво подано інформацію у формі ігор, тренінгу, інтеракцій; дано поштовх до творчості, самоосвіти та саморозвитку (28 %);

● змістовно, науково, корисно; «отримала відповіді на всі свої питання» (23 %);

● інформація доступна для сприйняття і легко, наочно подана в неформальній обстановці, є можливість обговорити її з більш досвідченими колегами (22 %);

● зручно – онлайн-заходи доступні будь-коли без відриву від роботи та родини (6 %).

● лаконічно, матеріал подано стисло, чітко, конкретно, «без так званої зайвої «води» (5 %).

Відповіді демонструють усвідомлене позитивне ставлення педагогів до заходів неформальної освіти як до самостійно обраних, що характеризуються ефективними інноваційними підходами до організації навчальної діяльності; забезпечують отримання додаткових знань, умінь, актуальних компетенцій у

короткий термін.

Певні негативні аспекти неформального навчання визначили 36 % його учасників (64 % учасників «сподобалось усе»), найбільш поширеними є такі:

● тривалість: коротка або занадто довга, іноді в робочий час (22 %);

● програма, зміст заходів не завжди відповідають темі, очікуванням учасників, іноді – завелика теоретизація (22 %);

● проведення не за місцем проживання, «віддалено – тому відрив від основної роботи», «віддаленість від родини засмучує» (12 %);

● «не все безкоштовно, у деяких провайдерів платна основа» (10 %);

● «не всі заходи є доступними, оскільки багато реєстрації на сайтах»; великі обсяги навантаження, контрольні роботи; «на деяких заходах не видають сертифікатів, тому результати не завжди враховуються при атестації» (по 7 %);

● мало пропонується заходів, малий вибір щодо дошкільної освіти (3 %).

Зазначене підтверджує наш попередній висновок про усвідомлене ставлення освітян до власного навчання та обраних заходів. Разом із тим зауваження свідчать про недостатню якість деяких заходів неформальної освіти, що може бути пов’язано з їх неконтрольованістю із боку держави, відсутністю ліцензії та сертифікації.

Цікавими виявилися визначені респондентами найбільш цінні результати участі в заходах неформальної освіти. Зокрема, чітко сформулювали результат лише 63 % педагогів: підвищення кваліфікації та нові знання (45 %), обмін досвідом із колегами (27 %), «оволоділа конкретними темами» (14 %), отримання сертифіката (13 %), набуття практичних навичок та оволодіння технологіями (12 %), опанування інновації (10 %), отримання практичних матеріалів (6 %). Крім суто професійних, серед результатів визначено й особистісні: гарний настрій, позитивні емоції (4 %), мотивація, ентузіазм, бажання вчитися новому (2 %), формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, упевненість, успішність (по 1 %).

22 % опитаних поєднали результат заходів із оцінкою їх процесу, а 8 % взагалі визначили результат за позитивними характеристиками процесу

навчання: новий спосіб підвищення кваліфікації та професійного зростання; урахування індивідуальних особливостей та можливостей; позитивне спілкування з колегами, а це інша думка, позиція, організації роботи. Тобто, третина учасників опитування на перше місце виставляє наскрізні, м'які, функціональні навички – комунікувати, працювати в команді, критично мислити й виявляти креативність.

Найбільш ефективними формами організації неформальної освіти педагоги дошкілля визначили тренінги (26 %) – оскільки мають максимальну практичну орієнтованість; вебінари (19 %), майстер-класи (17 %) та семінари, семінари-практикуми (15 %) – у яких можна брати участь дистанційно.

Серед критеріїв вибору й оцінювання заходів неформальної освіти респонденти назвали:

● актуальність теми та змістовність, інформаційність, інноваційність заходу (36 %);

● доступність та цікавість форми проведення;

● практичну значущість та доцільність наданої інформації для її подальшого використання (22 %);

● місце проведення (12 %);

● професійність, фах викладача (8 %);

● час проведення (6 %);

● наявність сертифіката із зазначенням кількості годин для атестації (4 %);

● безкоштовність (3 %);

● дистанційний формат (2 %).

При цьому висловили бажання, щоб усі заходи неформальної освіти здійснювалися винятково в дистанційному форматі, 46 % опитаних; 42 % категорично відмовилися, а 12 % зазначили: «Не завжди». Серед аргументів на користь дистанційного навчання – зручність сприйняття інформації у вільний час, у спокійній атмосфері (18 %), економія часу на проїзд (15 %), фінансова економія (5 %). Заперечили дистанційне навчання вислови: «живе спілкування

краще – ділишся інформацією, контактами» (50 %), «потрібна і практична діяльність, тренінги» (17 %), «сприйняття утруднене, бо не можна все детально роздивитись і зрозуміти» (12 %). Серед пояснень, чому «не завжди», такі: «має бути 50/50! Вебінар ніколи не замінить особистісного спілкування та взаємодії педагога й учня. Спілкування під час колективної участі в заході дає свої позитивні результати».

На питання, чи є обов'язковою умовою вибору Вами певного заходу неформальної освіти наявність сертифіката учасника, схвально відповіли 80 % респондентів, обґрунтовуючи це необхідністю підтвердження кваліфікації в певному обсязі годин. 10 % відповіли «Бажано, але не обов'язково», 9 % - «Сертифікат – це не головне. Головне – винести щось корисне з методичного заходу для себе і для колективу, головне – цікавий матеріал» (1 % респондентів на питання відповісти не змогли).

На завершення опитування 50 % учасників зазначили, що готові підвищувати кваліфікацію в неформальній освіті, зокрема: у вихідні дні (18 %), під час канікул (11 %), під час відпустки (7 %), за власний кошт (5 %), в усіх варіантах (9 %).

Підкреслили, що вже вільно знаходять інформацію щодо заходів неформальної освіти 75 % педагогів дошкільної освіти, тому додаткової допомоги в цьому не потребують.

Відтак, аналіз вивченого стану запровадження неформальної освіти в систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників дошкільної освіти довів: фахівці готові й бажають підвищувати кваліфікацію у неформальній освіті та професійно зростати. На підставі узагальнення теоретичних доробків науковців та аналізу стану впровадження неформальної освіти в систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників дошкілля визначено перспективи подальшої реалізації неформальної освіти:

● популяризація концепції освіти впродовж життя та неформальної освіти дорослих серед педагогічних працівників дошкільної освіти;

● забезпечення вивчення «Порядку підвищення кваліфікації педагогічних

і науково-педагогічних працівників» фахівцями дошкільної освіти;

● визначення критеріїв та показників якості заходів неформальної освіти в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників дошкілля, навчання аналізу заходів на змістовність та результативність;

● розроблення моделі визнання результатів підвищення кваліфікації в неформальній освіті педагогічною радою закладу дошкільної освіти;

● вивчення, розроблення й запровадження найкращих практик реалізації неформальної освіти;

● консалтинговий, організаційний та науково-методичний супровід педагогічних працівників – учасників підвищення кваліфікації в неформальній освіті.

Висновки з даного дослідження й перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, проведене дослідження підтвердило актуальність неформальної освіти в новій системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників з огляду на людиноцентризм та спрямованість на формування індивідуальності особистості; незалежність від віку, статі, соціального стану, місця проживання; досягнення успіху за умови адаптації навчальної діяльності й навчальних програм до потреб тих, хто навчається, та підвищення їх соціального рівня; підвищення загального потенціалу закладу, установи, організації, міста або регіону, що позитивно впливає на їх розвиток.

Вивчення стану запровадження неформальної освіти в нову систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників дошкілля показало, що така освіта стає все більш поширеною практикою (31 % участі серед усіх заходів підвищення кваліфікації), терміном володіють 59 % опитуваних. Найбільш відвідуваними заходами неформальної освіти є вебінари та відеоуроки, майстер-класи та тренінги, менша активність – у мінікурсах. Педагогічні працівники усвідомлюють переваги й певні недоліки неформальної освіти, визначають її нові актуальні теми й форми організації. Інформацію про заходи частіше дізнаються з Інтернету, соціальних мереж – допомоги щодо пошуку потребують лише 31 % респондентів. Усвідомлено готові підвищувати

кваліфікацію в неформальній освіті навіть у свій вільний час 50 % опитуваних.

На підставі узагальнення теоретичних доробків науковців та аналізу стану запровадження неформальної освіти в нову систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників дошкілля визначено перспективи її подальшої реалізації.

Проведене дослідження не вичерпує зазначеної проблеми. Особливо перспективним в цьому напрямку може бути розроблення критеріїв вибору різноманітних навчальних ресурсів неформальної освіти для підвищення кваліфікації педагогічних працівників дошкілля та їх експертна діагностика; розроблення спецкурсу щодо проєктування індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагога з дошкільної освіти в контексті нового порядку підвищення кваліфікації.

Список літератури

1. Аніщенко О., Лук'янова Л, Прийма С. Неформальна освіта дорослих – освітній тренд XXI століття. *Рідна школа,* 2017. № 11-12. С. 3-7.
2. Горленко В. М. Неформальна освіта як чинник розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вихователів дошкільного навчального закладу. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. соціальна робота»,* 2017. Випуск 1 (40). С. 67-73.
3. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників: Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800. *Офіційний вісник України,* 2019. № 69. С. 189. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF (дата звернення: 23.02.2020).
4. Лук'янова Л. *Неформальна освіта дорослих як невід'ємна складова освіти впродовж життя.* ГС «Українська асоціація освіти дорослих»: веб-сайт. URL: http://www.uaod.org.ua/data/PRO_OSVITU_DOROSLYH/unformal_OD.PDF (дата звернення: 23.02.2020).
5. *Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи.* Міністерство освіти і науки України: веб-сайт. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 23.02.2020).
6. Павлик Н. П. *Теорія і практика організації неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів*: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. 350 с.
7. *Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти:* Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.07.2018 р. № 776. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti (дата звернення: 23.02.2020).
8. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради (ВВР),* 2017. № 38-39. С. 380. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 12.02.2020).
9. Самодумська О. Змістова складова сучасної неформальної освіти дорослих. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету,* 2018. Випуск 2. С. 224-232.

Максименко Сергій Дмитрович, *м. Київ*
ORCID 0000-0002-3592-4196

ЛІДЕРІВ І ТВОРЧИХ ОСОБИСТОСТЕЙ НЕОБХІДНО ПРОЕКТУВАТИ, ФОРМУВАТИ ТА СТВОРЮВАТИ

«Усі діти соціально рівні,
але від природи обдаровані по-різному.
Це – закон природи».

У своїх міркуваннях автор привертає увагу до необхідності раннього розвитку дитини в умовах інтенсифікації соціальних, культурних та технологічних процесів. Провідною тезою є думка, що психолого-педагогічні впливи будуть ефективними за умови створення концепції розвитку і формування системного мислення на засадах генетичних підходів.

The author draws his attention to the fact that there is the need for early child' development in the context of intensification of social, cultural and technological processes. The leading thesis is that psychological and pedagogical influences will be effective if the concept of development and formation of systemic thinking are created based on genetic approaches.

Сучасне суспільство перебуває на етапі стрімкого розвитку технологій, систем управління і у суспільстві, і в системі освіти, котрі перейшли в різний режим спілкування, взаємодії, навчання та виховання. Здобутки різних нанотехнологій, робототехніки, digital-технологій, IT-технологій є активним рушієм для самоактивності, саморуху особистості в суспільстві, що і обумовлює початок цього процесу з раннього дитинства. Доведено, що вік до двох років є найбільш сенситивним до соціальних і педагогічних впливів.

Ця тенденція – реальні передумови появи класу творчої молоді, основною метою якої є здатність до самореалізації, самовизначення та самодетермінації.

Суть питання – володіння інформаційними технологіями, компетентностями, знаннями як видом діяльності, що виступають реальним продуктом (креативні та творчі пошуки). Але цей продукт не має товарної форми, оскільки він не відчужується від суб'єкта діяльності, й у цьому його неперевершена цінність. У цьому спостерігається розподіл руху суспільства і держави до побудови гуманітарних і технологічних моментів статусу країни і держави.

Це реальна трансценденція виходу з економічної та духовної кризи.

Дошкілля є тим віком і платформою, яка може винести на гребінь хвилі суспільства і держави дітей, котрі мають вступити в нову епоху творчого створюваного молодого креативного покоління, удосконалюючи суспільний лад.

Доцільно вибудувати концепцію розвитку і формування системного мислення на засадах генетичних підходів і адекватних психолого-педагогічних умов і технологій потребам дітей.

Доведено, що вік до двох років є найбільш сенситивним до соціальних і педагогічних впливів. На цьому етапі, через механізм наслідування, відбувається інтенсивний розвиток мови, пам'яті, імаженативного компонента, образної уяви. Всі ці компоненти формуються за допомогою ведучих типів діяльності: предметно-маніпулятивної, сенсорно-перцептивної та ігрової. У надрах цих діяльностей з'являються ростки, які готують дітей до участі в соціально-рольовій грі, що і створює компетенцію когнітивного порядку.

Ключовим виступає і природний генотип (анатомо-фізіологічні задатки, схильності, здатності, здібності), і соціальні впливи, й кінцевим є творча обдарованість особистості. Варто розглядати дитину системно, оскільки закон виявляється у всій гамі чи красі конкретного буття. Розвиток усіх цих складових готує до формування здібностей. Здібності – це платформа, старт до творчої обдарованості. Саме такий вигляд повинна мати змістовно насичена генетична лінія розвитку здібностей. Замість побудови предметних знань треба використовувати розвиток системного мислення дітей дошкільного віку.

Гаслом концепції є кардинальна позиція, що розвиток і формування системного мислення передує навчанню. Навчившись системності мислення, діти подолають поріг уповільнення розвитку своїх знань та компетентностей.

Розвиваючи цей напрям, ми охоплюємо духовні лінії, включаючи любов до природи, любов до іншої людини, креативність і творчі потенції.

Тільки врахування природи генетичних чинників та адекватних потреб дітей, психолого-педагогічних і соціальних технологій, орієнтованих на реалізацію потенції, і створить той ґрунт здобутків і звершень особистості на

етапі дошкілля.

Саме сполученість соціального середовища (соціальних та педагогічних впливів) із природними потенціями дитини (анатомо-фізіологічні задатки, схильність, здатність, здібність та творча обдарованість) приведе до гри природних і духовних сил особистості. Це і є формула реалізації розвитку особистості дитини.

Максимов Микола Володимирович, *м. Київ*
ORCID 0000-0003-2236-0915
Максимова Наталія Юріївна, *м. Київ*
ORCID 0000-0003-2110-9884

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ В УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ ЗМІН

У статті розглянуто проблему визначення впливу суспільних змін на процес соціалізації дитини. Показано, що розвиток сучасної дитини відбувається на тлі перенасичення інформацією та спонуками до активних дій, отже розвиток здатності до рефлексії виявляється загальмованим. Доведено, що музичне сприйняття зумовлює емоційний відгук й прагнення осмислити свої відчуття й переживання, що свідчить про наявність важливої ролі музичного мистецтва у розвитку рефлексії.
Ключові слова*: дитина, соціалізація, рефлексія, інформаційний простір, музичне сприйняття.*

The article deals with the problem of determining the impact of social changes on the process of child`s socialization. It is shown that the development of a modern child occurs against the background of an overabundance of information and incentives to action, so that the development of the ability to reflect is inhibited. It is proved that musical perception evokes an emotional response and the desire to comprehend their feelings and experiences, which indicates the presence of an important role of musical art in the development of reflection.
Keywords: *child, socialization, reflection, information space, musical perception.*

Динамічні процеси, що відбуваються в сучасному суспільстві, призводять до стрімких змін дитинства: змінюється простір його функціонування, рівень соціального дозрівання. Розвиток сучасної дитини відбувається в парадоксальних і суперечливих соціальних умовах; складності, пережиті дітьми в процесі соціалізації в нестабільному суспільстві, позначаються на фрагментарності і відсутності цілісності в їх картині світу.

Розвиток особистості в сучасному світі відбувається на тлі перенасичення інформацією та спонуками до активних дій. В такій атмосфері розвиток здатності до рефлексії та й взагалі прагнення до усвідомлення свого життєвого досвіду, до самоаналізу виявляється загальмованим. Серйозною перешкодою розвитку рефлексії сучасних дітей, на нашу думку, є феномени, що зумовлені занадто раннім захопленням комп'ютером: «серфінгове» сприймання, «лінійність» мислення тощо. Звичка отримувати бажаний і завжди передбачуваний результат простим натисканням кнопки знижує розумову активність дитини, позбавляє її необхідності тренування навичок рефлексії.

Метою дослідження було з'ясування особливостей розвитку рефлексії дитини в ході процесу соціалізації в умовах суспільних змін. Соціалізація, тобто процес входження в соціальне середовище, охоплює засвоєння мови, норм поведінки, моральних цінностей, - загалом усього того, що становить культуру суспільства. Цей процес йде паралельно з онтогенезом, тобто доросла людина вже є соціалізованою. Повторна соціалізація дорослої людини відбувається лише в тому випадку, якщо людина потрапляє в нове соціальне середовище (наприклад, міграція в країну, де мова й культура зовсім інші).

Процес входження дитини в соціальне середовище під керівництвом дорослої людини називається вихованням. Таким чином, дезадаптація - це небажання визнавати або невміння виконувати вимоги соціального середовища, а також реалізувати свою індивідуальність у конкретних соціальних умовах. Проблема порушень соціальної адаптації у дітей тісно пов'язана з глибинними відхиленнями в особистісному розвитку, формуванням симптомокомплексів, які породжують схильність до вживання наркотичних речовин, нехімічних адикцій та протиправної поведінки.

У дітей тільки починає кристалізуватися образ світу, тому вони особливо чутливі до криз соціального устрою суспільства, основний загрозливий прояв яких – дифузія і розмивання цінностей. Стан духовності і культури сучасного людства викликає все більше зростаюче відчуття тривоги за його майбутнє.

Збільшення інформаційних потоків детермінує зміни принципів розвитку

особистості дитини. Ефективність соціального і педагогічного управління безпосередньо пов'язана з вирішенням проблем екзистенційного характеру. Зокрема, подолання негативних тенденцій формування масової культури суспільства споживання, усунення розривів соціальної взаємодії з глибинним буттєвим корінням, подоланням десуб'єктивізації знань і розмивання морально-смислових орієнтирів. У зв'язку з цим, найважливішим науковим і практичним завданням стає усунення змістовних розривів між формально-технологічною та гуманітарною складовими інформаційно-комунікативного поля, а також розвиток методів і механізмів, що сприяють його гуманізації. З нашої точки зору, ключ до вирішення цього завдання лежить у розвитку творчого потенціалу дитини, який є підґрунтям розвитку рефлексії.

Вікові аспекти розвитку рефлексії висвітлив у своїх працях П. Р. Чамата [9], який довів, що у молодших школярів завдяки новій соціальній ситуації розвитку, новим умовам спілкування та діяльності учіння з'являються логіко-психологічні підстави та здатність до рефлексії, які так необхідні їм для переходу від уявлень про себе до думки про себе. Рефлексія дає змогу особистості пізнати свої якості й об’єктивно оцінити їх, проаналізувати власне «Я» та на основі особистісно-смислової оцінки своїх потенційних можливостей поставити нові цілі й адекватно реорганізувати уявлення про себе і свої стосунки з оточуючим світом.

Низку робіт присвячено розгляду онтогенетичних аспектів рефлексії. На думку С. П. Тищенко, розвиток рефлексивної самосвідомості у дошкільному періоді онтогенезу визначається грою як провідною діяльністю у цьому віці. Дослідниця встановила, що завдяки грі однією з тенденцій у становленні «образу Я – центральної інстанції у структурі самосвідомості» старших дошкільників є зростання ступеня когнітивної складності образу Я дитини, яка не тільки має знання про себе як суб'єкта предметно-практичної діяльності і спілкування, а й усвідомлює ступінь вираженості певної якості у однолітків. Саме у процесі гри, підкреслює С. П. Тищенко, у дитини в основному розвиваються два важливих новоутворення у сфері внутрішнього світу:

особистісні очікування щодо оточення і здатність оцінювати себе, свої ігрові вміння, дії, знання, рольові функції, комунікативні якості з точки зору ігрової групи, тобто рефлексивність самооцінки.

М. Й. Боришевський [2] розглядає рефлексивність як інтегральну змістовно-функціональну характеристику саморегуляції. Він вказує, що здатність до рефлексії забезпечує індивіду можливість інтегрувати в собі одночасно дві функції: функцію суб'єкта поведінки та функцію об'єкта управління. Можливість інтеграції зазначених функцій нерозривно пов'язана із здатністю індивіда до досить повного відображення у власній свідомості себе та інших людей, своїх актуальних та потенційних можливостей (сутнісних сил), ступеня адекватності та ефективності реалізації цих можливостей, усвідомлення своєї взаємодії з іншими людьми і цих останніх як особистостей, суб'єктів взаємодії, усвідомлення характеру сприйняття оточенням його (індивіда) як особистості.

Серед українських дослідників слід відзначити роботу І. В. Яворської-Вєтрової [10], яка здійснила теоретичний аналіз підходів до вивчення проблеми рефлексії, її психологічного змісту та дослідження рефлексії як механізму становлення особистості учнів на певних етапах онтогенезу.

Аналіз наукових досліджень [3; 4; 8] показав, що багато авторів звертають увагу на проблему взаємовпливу процесів формування рефлексії і соціокультурних змін в просторі соціальної взаємодії. Однак недостатньо чітко визначені процеси формування рефлексії у дітей невербальними методами. Важливим аспектом дослідження впливу сучасного інформаційного простору на розвиток рефлексії у дітей є визначення зв’язку між екологічністю інформаційного простору та розвитком творчого потенціалу особистості, як ознаки рефлексії.

Існують протиріччя між розвитком інформаційно-комунікативних відносин і змінами інформаційної культури; між гуманістичними установками і технологізацією соціальної взаємодії; між динамікою розвитку формально-технологічної, гуманітарної та соціокультурної складових інформаційно-

комунікативного поля. Ці протиріччя посилюють невідповідність процесів самоорганізації та регулюючого впливу в просторі соціальної взаємодії об'єктивним законам і закономірностям розвитку особистості людини.

Сучасна система виховання спирається переважно на пізнавальну сферу, надає дітям багато інформації, а емоційний вплив практично не застосовують. Разом з цим, важливим фактором розвитку особистості дитини є емоційний інтелект. Психологічними механізмами розвитку емоційного інтелекту, які забезпечують сприймання, розпізнавання, розуміння власних і чужих емоцій та управління ними є: ідентифікація, наслідування, емоційне зараження, емоційна децентрація, рефлексія, емпатія, антиципація, емоційна саморегуляція. У структурі емоційного інтелекту рефлексія є основним психологічним механізмом внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, який забезпечує емоційне самопізнання і емоційну саморегуляцію, а емпатія є основним психологічним механізмом міжособистісного емоційного інтелекту, який забезпечує успішність спілкування і соціальної взаємодії з іншими людьми.

Розглянемо основний психологічний зміст емоційного інтелекту та розвивальний потенціал музики щодо розвитку емоційного інтелекту особистості. Музика в людському суспільстві є активним і дієвим засобом емоційної комунікації. Музика здатна розкрити думки, почуття, переживання людини, події суспільного життя і картини природи, викликати різноманітні асоціації. Іншими словами, музика втілює нескінченне різноманіття емоційних переживань людини і все багатство духовного світу людства.

Зважаючи на те, що емоційність є віковою особливістю дітей, а інтелектуальна рефлексія, довільність психічних процесів і поведінки, внутрішній план дій – психологічними новоутвореннями, що забезпечують інтелектуалізацію афекту, можна стверджувати, що молодший шкільний вік є сенситивним періодом розвитку емоційного інтелекту. Симбіотична єдність афекту та інтелекту сприяє розвитку здатності дитини розуміти емоції та управляти ними, що є неможливим без достатнього рівня розвитку рефлексії.

Розвиток рефлексії у молодших школярів в процесі освіти передбачає

вибір педагогічних умов, природо відповідних як самому феномену рефлексії, так і змісту тієї діяльності, в рамках якої здійснюється формування рефлексивних навичок, зокрема в процесі сприйняття музики. Інтонаційна природа музики і невербальний характер її впливу на емоційно-чуттєву сферу людини представляють унікальну можливість розвитку рефлексії.

Сприйняття музики, на нашу думку, є головним чинником духовно-морального виховання в цілому і розвитку рефлекси зокрема. У музичному вихованні сприйняття музики дітьми є провідним видом діяльності. Слід підкреслити значущість розвитку музичного сприйняття у молодшому шкільному віці, особливо перші його три роки (6-9 років). Саме в силу психічних особливостей цього віку, його виняткової сприйнятливості і схильності до творчості, заняття з молодшими школярами найбільш ефективні.

Для музичного сприйняття цього віку характерні яскраво виражені зацікавленість, емоційність, цілісність, образність, але водночас й дифузність, неусвідомленість, недостатня константність і вибірковість. Тобто музичне сприйняття ще мало розвинене. Проте є допитливість і бажання слухати музику. Ці вікові особливості дитини необхідно максимально повноцінно використати.

Мистецтво є особливий спосіб світосприйняття, який врешті решт призводить до того ж самого, до чого приводить і наукове пізнання, але тільки іншим шляхом. Мистецтво відрізняється від науки тільки своїм методом, тобто способом переживання. За самою своєю природою естетичне переживання залишається незрозумілим і прихованим у своїй сутності та протіканні від суб`єкта. Людина ніколи не знає і не розуміє, чому їй сподобався той чи інший твір. Без спеціального психологічного дослідження ми ніколи не зрозуміємо, які закони керують почуттями в художньому творі, і ризикуємо кожного разу впадати в найгрубіші помилки.

Виховна сила музики полягає у тому, що вона своєрідно підкреслює певні моменти і ситуації в житті людини, підсилює емоційне сприймання і створює особливе ставлення до них, а отже, спонукає до розвитку рефлексії.

Музичне сприйняття слухача має систему функцій: соціальних і особистісних (Г. Б. Биховський [1]). Соціальні функції грають комунікативну роль, емоційно об'єднуючи слухачів. Сприймання твору мистецтва передбачає встановлення діалогічної взаємодії між суб’єктом, що сприймає, і наявною у творі особистісною позицією автора. Зокрема, на думку О. Г. Костюка [6], розуміння, переживання музичного твору передбачає цілісне реагування слухача і, через інтерпретацію, його проникнення у сферу смислів і задумів автора. Сприймаючи музику, людина виходить з власного досвіду, тобто виникає суб’єктивна активність людини, що створює нову інтегральну систему психічних образів, символів, що значно більш об’ємні ніж саме по собі звучання музики. Сприймання музики, як зазначає О. Г. Костюк – це становлення суб'єктивного художнього образу у слухача. Воно розпочинається з розпізнавання музичної мови інтуїтивним розумінням сенсу музики, а надалі і його осмисленням.

Особливо багатогранною є особистісна функція. Вона включає задоволення цілої низки потреб: пізнавальні, естетичні, самовиховання, емоційної розрядки, компенсаторні, стимулювання прагнення до діяльності, формування певного тонусу, стану або настрою. Саме в особистісній функції музичного сприймання зазвичай криється відповідь на запитання про те, для чого люди слухають музику. З музичним сприйняттям, а саме із властивою йому оціночною діяльністю пов'язана робота й рефлексії. Особистісна функція музичного сприйняття зумовлює емоційний відгук й прагнення осмислити свої відчуття й переживання. Це свідчить про наявність важливої ролі музичного мистецтва у розвитку рефлексії. Вплив на емоційну сферу дає можливість через підсвідоме сформувати мотивацію до самоаналізу та рефлексії на відміну від вербальних засобів.

Спираючись на психолого-педагогічні та музикознавські дослідження [5-7], можна припустити, що проблема соціалізації дітей засобами музичного мистецтва має перспективу розвитку і практичної реалізації через розробку інтеграційних програм, метою яких може стати не лише залучення дітей до

світової музичної спадщини і розвиток їх особистої художньої культури, але і формування гуманістичних цінностей як основи оптимізації процесів їх включення в загальний соціальний простір.

Як відомо, здатності до рефлексії, в тому числі і музичної, формується і розвивається у дітей при виконанні дій контролю та оцінки. Усвідомлення дитиною сенсу і змісту власних дій стає можливим тільки тоді, коли вона вміє самостійно розповісти про свою дію, детально пояснити, що і для чого вона робить. Добре відомий той факт, що, пояснюючи що-небудь іншому, учень, а іноді і сам учитель, краще розуміє те, що пояснює, тобто предмет своєї рефлексії. Дидактично вірно при навчанні будь-якого уміння, навику вимагати від дитини не тільки самостійно і правильно виконувати дію, але і словесно коментувати цей процес. Для цього дитині слід задавати питання про те, що вона робить, чому робить саме так, а не інакше, чому її дії правильні. Екстраполюючи цю технологію на процес освоєння дітьми музичної діяльності, будь-то виконання або сприйняття музики, алгоритм музичної рефлексії містить послідовність кроків: спочатку вчитель з'ясовує для себе, що станеться зі знаннями учнів у процесі освоєння конкретного музичного твору, далі він ставить перед дітьми завдання осмислення, розуміння чому саме цей музичний твір став предметом вивчення, чи відбулися нарощування, поглиблення, систематизація знань, що нового дізналася дитина – які вміння з'явилися, як змінився рівень умінь, що уточнила, що змінила в естетичному уявленні. В подальшому ці розумові дії дитина виконує самостійно.

Як відзначалося раніше, у молодшому шкільному віці формується початкова стадія формування рефлексивних вмінь, з якою, власне, починається становлення емоційного інтелекту через музичне сприйняття як складної інтелектуальної функції. При цілеспрямованих заняттях до четвертого класу спостерігається значний якісний стрибок в розвитку музичного сприйняття й рефлексії.

Список літератури

1. Биховський Г. Від катарсису до твору мистецтва. *Psychoanalis and Culture.* N.-Y.,

1955. P. 18-25
2. Боришевський М. Й. Психологія самоактивності учнів у виховному процесі. *Навчально-методичний посібник* / За заг. ред. М. Й. Боришевського. Київ: «ІЗМН2, 1998. 192 с.
3. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика её диагностики. *Психологический журнал,* 2003. Т. 24. № 5. С. 45-57.
4. Люрья Н. И. Психологические особенности развития рефлексивного знания в дошкольном и младшем школьном возрасте. *Дис. канд. психол. наук.* Москва, 1997.
5. Назайкинский Е. В. *Звуковой мир музыки.* Москва: Музыка, 1988. 254 с.
6. Костюк О. Г. Про теорію музичного виховання. *Музичне виховання як предмет комплексного дослідження.* Київ: Музика, 1986.
7. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності. Навчальний посібник. Київ: Вища школа, 2004. 335 с.
8. Слободиков В. И. Становление рефлексии сознания в раннем онтогенезе. *Проблемы рефлексии.* Новосибирск, 1987. С. 60-68.
9. Чамата П. Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей. Київ: Знання, 1965. 48 с.
10. Яворська-Вєтрова І. В. Рефлексія як механізм становлення особистісної ефективності. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*, 2015. Вип. 20 (2). С. 192-198.

***Мачинська Наталія Ігорівна**, м. Львів*
ORCID 0000-0003-0309-7074

ІНТЕГРАЦІЯ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ – ВАГОМИЙ ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ ДОШКІЛЬНОЇ ГАЛУЗІ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена практичним аспектам професійної підготовки фахівця дошкільної галузі в умовах закладу вищої освіти – створенню освітніх програм за принципом інтеграції. На основі теоретичного аналізу досліджуваної проблеми автор пропонує власне тлумачення поняття «інтегрована освітня програма»; визначає переваги інтегрованої освітньої програми; наводить приклади зарубіжного досвіду професійної підготовки фахівця дошкільної галузі на основі інтегрованого підходу складання освітніх програм.

The article is devoted to the practical aspects of professional training of a specialist of the preschool branch in the conditions of higher education institution - creation of educational programs on the principle of integration. Based on the theoretical analysis of the problem under study, the author offers his own interpretation of the concept of "integrated educational program"; identifies the benefits of an integrated educational program; cites examples of overseas experience of professional training of a specialist of the preschool branch on the basis of the integrated approach of preparation of educational programs.

Система педагогічної освіти в європейському регіоні розвивається у руслі загальних тенденцій: орієнтація на вищу освіту як умова одержання педагогічної професії; добір кандидатів на основі тестування та співбесіди;

акцент на практичну підготовку (практико-орієнтовані форми навчання, безперервна педагогічна практика); використання особистісно орієнтованих технологій у навчанні; психолого-педагогічна спрямованість педагогічної освіти; підвищення питомої ваги самостійної роботи тощо. Надаючи можливість студентам реалізувати гнучкі освітні траєкторії, педагогічні навчальні заклади прагнуть забезпечити спадкоємність освітніх програм, компетентнісний підхід до навчання [5].

Педагогічна освіта – система професійної підготовки педагогічних працівників до здійснення педагогічної діяльності [7].

В. Г. Кремень стверджує, що якісна дошкільна освіта – це не лише кількісні показники. Якість вирішення завдань дошкільної освіти забезпечується підтримкою високого рівня професійної підготовки кадрів дошкільної ланки освіти та розповсюдженням сучасних навчально-методичних напрацювань, що відображають перспективний педагогічний досвід вітчизняних і зарубіжних фахівців. Практична спрямованість підготовки кадрів системи дошкільної освіти потребує значного поглиблення, адресного замовлення, сучасної політики розвитку людського ресурсу. Упровадження інновацій, свідомий аналіз практики, рефлексія особистого педагогічного досвіду слугуватиме покращенню якості дошкільної освіти [4].

Оновлення та реформування системи освіти загалом, активна реалізація основних положень Концепції нової української школи (НУШ) зумовлює і необхідність змін у дошкільній освіті – як у мережі закладів дошкільної освіти (ЗДО), так і в системі закладів вищої освіти (ЗВО), які забезпечують професійну підготовку фахівців для дошкільної ланки.

Як зазначає М. І. Олійник, сучасний фахівець дошкільної освіти – це професіонал, який орієнтується у наукових дослідженнях і освітніх інноваціях, володіє сучасними технологіями навчання, виховання і розвитку дітей, здатний до саморозвитку та самовдосконалення у професійній життєдіяльності. Фахову компетентність педагогічного працівника закладу дошкільної освіти, у контексті євроінтеграційних орієнтацій, у професійній діяльності визначають

його здатністю забезпечувати життєдіяльність дітей на основі інноваційних технологій, долати мовні бар'єри, динамічно та творчо реагувати на вибір способів розв’язання професійних завдань, ураховуючи потреби дітей дошкільного віку. Означені показники характеризують конкурентоспроможність педагогічного працівника на міжнародному ринку праці в системі дошкільної освіти [6].

У 2012 р. в умовах загострення економічної конкуренції, потреби ринків праці у висококваліфікованих працівниках Європейський Союз (ЄС) модернізував стратегічні орієнтири розвитку освіти та професійної підготовки у державах-членах у документі «Переосмислення освіти: інвестиції у професійні навички задля кращих соціально-економічних результатів». На порядку денному були активізовані наступні проблеми:

1) розбудова навичок для XXI ст.: трансверсальних та базових – здатність вчитися, критично мислити, математичних, природничих компетентностей, підприємливості, ІКТ-компетентності, спілкування сучасними іноземними мовами; а також професійних навичок;

2) стимулювання відкритого та гнучкого навчання;

3) покращення результатів навчання, ефективності оцінювання та визнання освітніх результатів й кваліфікацій, включно з результатами неформального навчання;

4) якнайширше застосування потенціалу ІКТ і відкритих освітніх ресурсів;

5) підтримка європейського вчительства, що передбачає запровадження нового портфоліо компетентностей для вчителів та управлінців, інноваційних методик викладання;

6) оптимізація фінансування на засадах спільної відповідальності, яке позиціонується як інструмент підвищення продуктивності та економічного зростання;

7) подальший розвиток державно-приватного партнерства [5].

Означені проблеми професійної підготовки фахівців освіти і спонукали

до пошуку нових напрямів організації системи професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти в умовах закладів вищої освіти. Одним із шляхів вирішення вважаємо запровадження інтегрованого підходу у побудову освітніх професійних програм.

Вперше термін «інтеграція» застосовано у 30-х рр. XX ст. [9, с. 11].

Інформаційно-довідкові джерела подають такі визначення поняття «інтеграція:

● інтеграція в освіті – об'єднання, органічне злиття освітніх установ, систем, змісту освітніх програм, різних предметів або предметних галузей [2, с. 198];

● це – «акт чи процес поєднання двох чи більше частин таким чином, щоб вони функціонували разом» [10, с. 675].

Інтеграційні процеси відбуваються як у межах вже створеної системи, що призводить до підвищення рівня її цілісності та організованості, так і під час виникнення нової системи з раніше не пов'язаних елементів. Окремі частини інтегрованого цілого можуть мати різний ступінь автономії. Під час інтеграції збільшується обсяг та інтенсивність взаємозв'язків між складовими її системи, зокрема, надбудовуються нові рівні управління. Результатом інтеграції є певний ступінь інтегрованості – стан упорядкованого функціонування частин цілого [8, с. 210].

Інтеграційні процеси, які відбуваються в освіті, передбачають упровадження в освітній процес різноманітних інтеграційних форм проведення занять. «Інтеграція» – це створення якісно нового цілого на основі виявлення однотипних елементів і частин та їх об'єднання [1, с. 11].

Інтегроване навчання (Адаптовано з "Natural Curiosity: A Resource for Teachers" University of Toronto OISE) – це навчання, яке ґрунтується на комплексному підході. Освіта розглядається через призму загальної картини, а не ділиться на окремі дисципліни [3].

У контексті означеного вважаємо, що запровадження інтегрованої

освітньої програми за поєднанням двох спеціальностей – «Дошкільна освіта. Початкова освіта» – створить всі можливості для ефективної професійної підготовки фахівців і забезпечить тісний зв'язок наступності між дошкільною та початковою ланками освіти.

М. І. Олійник пропонує власне визначення поняття «підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти». Дослідниця вважає, що це систематичний організований освітній процес, в основній меті якого передбачено засвоїти психолого-педагогічні знання та забезпечити неперервну практичну підготовку в умовах вищого навчального закладу, формувати на цій основі професійні компетенції, що визначатимуть готовність педагога дошкільної освіти до здійснення професійної діяльності [6].

Вважаємо, що система підготовки студентів у межах інтегрованої освітньої програми – майбутніх фахівців дошкільної та початкової ланок освіти – це навчання у закладах вищої освіти (як педагогічного спрямування, так і в умовах класичного університету), що грунтується на позитивному світовому та вітчизняному досвіді професійної підготовки фахівців з використанням сучасних технологій навчання і виховання дошкільників та учнів початкової школи, та спрямоване на формування особистісно-професійних компетентностей випускників.

Побудова освітніх програм на основі інтегрованого підходу є розповсюдженою практикою у багатьох країнах Європейського Союзу, зокрема найближчих сусідів України – Республіки Польща та Румунії.

У дослідженні М. І. Олійник проаналізовано як традиційні концепції (загальної освіти, персоналістичної освіти, прагматичної освіти, спеціалізованої освіти, прогресивної освіти, всебічної підготовки), так і альтернативні педагогічні концепції професійної підготовки майбутніх фахівців для дошкільної освіти: «дослідження діяльності», концепція навчання «через практику» (Деллі Фіш (Delli Fish)), можливість гуманістичної педагогічної освіти (Артур Комбс (Arthur Combs)), програма рефлексивної практики (Дональд Шон (Donald Schön)), модульного навчання та програма підготовки

педагогів (Ален Парсон (Allen Pearson)). Дослідницею встановлено, що авторські педагогічні концепції знайшли широке застосування в практиці підготовки фахівців дошкільної освіти у вищих навчальних закладах Республіки Польща [6].

Дошкільна ланка реалізує право людини на отримання такої освіти, яка б відповідала здібностям, інтересам, нахилам дитини й дбала про її максимальний розвиток одразу після народження. Модернізація вітчизняної дошкільної освіти пов'язана з європейськими та світовими тенденціями і викликами, зростаючою увагою міжнародної спільноти до цього освітнього рівня. Стратегією інтелектуального, стійкого та інклюзивного зростання Європейського Союзу «Європа 2020» заплановано досягти 95-відсоткового охоплення дошкільною освітою дітей віком від чотирьох років і до початку обов'язкового навчання. Водночас у контексті запровадження освіти упродовж життя особливої теоретичної і практичної уваги потребує формальна освіта дітей від 0 до 2 років [4].

Спираючись на результати теоретико-практичних досліджень, вивчаючи досвід організації професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців для дошкільної освіти у процесі проходження стажування в університетах імені Яна Коїановського (м. Кельци, Республіка Польща) та імені Штефана Чел Мари (Румунія) ми пропонуємо інтегровану освітньо-професійну програму підготовки майбутніх фахівців «Дошкільна освіта. Професійна освіта».

Основна мета програми – підготовка високопрофесійних компетентних фахівців для різних типів закладів дошкільної світи та початкових класів закладів загальної середньої освіти, які здатні розв'язувати інваріативні завдання розвитку, навчання та виховання дітей раннього (переддошкільного), дошкільного та молодшого шкільного віку із застосовуванням теорії і методик дошкільної та початкової освіти у невизначених мінливих умовах розвитку суспільства та забезпечувати реалізацію ідей наступності та інтегрованості виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

У контексті розробки освітньо-професійної програми ми закцентували

увагу на створенні «Університетів дитинства» для дітей віком 3-7 років на базі кафедри початкової та дошкільної освіти для раннього виявлення обдарованості дітей, створення та реалізації умов індивідуального розвитку, а також забезпечення бази для проходження педагогічної практики студентами кафедри та факультету педагогічної освіти загалом. Досвід створення «Університетів дитинства» вивчений нами у межах співпраці з університетом імені Яна Кохановського в м. Кельце, Республіки Польща (Uniwersytet Dziecięcy Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. URL: https://dzieciecy.ujk.edu.pl/).

Як було зазначено В. Г. Кременем, ключовим перспективним розв'язанням проблеми доступності дошкільної освіти може бути впровадження кращого зарубіжного досвіду функціонування мережі дошкільних навчальних закладів різних типів і форм власності: стаціонарні та сезонні ясла, садки з різною тривалістю роботи (повним і неповним днем), дошкільні відділення при початкових класах, материнські школи, майданчики або відкриті дитячі садки, куди батьки приводять дітей для прогулянок, спільних ігор з однолітками, сімейні дитячі садки, корпоративні дитячі садки, цілодобові дошкільні заклади, призначені для виховання й лікування дітей із проблемами фізичного та психічного розвитку, надання їм кваліфікованої психолого-педагогічної допомоги і здійснення корекції вад [4].

Таким чином, оновлення системи професійної підготовки фахівця дошкільної галузі – це тривалий цілеспрямований процес, який потребує грунтовного науково-практичного та теоретико-методологічного підходу, що базується як на традиційних (науковості, систематичності, демократичності, оптимізації, виховуючого навчання), так і на новітніх (інтегрованості, аксіологічності, практичної спрямованості, соціальної зумовленості, мобільності) дидактичних принципах. Вагомим компонентом системи професійної підготовки повинен виступати зарубіжний досвід професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти та раціонально обрані напрями його імплементації у мережу вітчизняних закладів вищої освіти.

1. Бабенко А. Л. Сутність зміст понять «інтеграція» та «інтеграційне заняття». *Науковий вісник Ужгородського національного університету: серія Педагогіка, соціальна робота,* 2015. Вип.7. С. 9-12.

2. Гончаренко С. У. *Український педагогічний енциклопедичний словник.* Видання друге, доп. й випр. Ріне: Волинські обереги, 2011. 552 с.

3. *Інтегроване навчання: тематичний і діяльнісний підходи* (Частина 1). [Електронний ресурс]. URL: https://nus.org.ua/articles/integrovane-navchannya-tematychnyj-i-diyalnisnyj-pidhody-chastyna-1 / Назва з екрану (дата звернення 25.02.2020).

4. Кремень В. Г. *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні.* Р. Дошкільна освіта: доступність і якість для кожної дитини / Редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)]. Київ: Педагогічна думка, 2016. С. 44-51.

5. Локшина О. І. Європейська і світова інтеграція в галузі освіти – шлях до підвищення якості освіти. *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні.* / Редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)]. Київ: Педагогічна думка, 2016. С. 164-173 URL: https://lib.iitta.gov.ua/166230/1/nac%20dopovid%202016.indd%20smal.pdf

6. Олійник М. І. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в країнах Східної Європи: *автореф. дисер. ... докт. пед. наук, спеціальність 13.00.01.* Тернопіль, 2016. 38 с.

7. *Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти* / Наказ Міністерства освіти і науки України № 776, від 16.07.2018 р. [Електронний ресурс]. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti.

8. Пурсиайнен К. От слов – к делу (теории интеграции и отношения ЕС-РФ). *Современная Европа,* 2005. №. 2. С. 23-38.

9. Шерьзданова К. Г. *Современные интеграционные процессы*: учеб. пособие. Астана: Акад. гос. упр. при Президенте РК, 2010. 107 с.

10. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Sixth Edition; ed. by Sally Wehmeier. Oxford: University Press, 2000. 1540 p.

Монке Олена Станіславівна, *м. Одеса*
ORCID 0000-0001-5091-8301

НАУКОВІ ПІДХОДИ, ЯК КОНЦЕПТУАЛЬНА ОСНОВА СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО МОРАЛЬНО-ДУХОВНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У статті представлено структурно-функціональну модель підготовки майбутніх вихователів до морально-духовного виховання дошкільників засобами художньої літератури і розкрито сутність наукових підходів, як концептуальної основи означеної моделі

The article presents the structural-functional model of preparation of future educators for moral and spiritual education of preschoolers by means of fiction and reveals the essence of scientific approaches as a conceptual basis of the model.

Підготовка майбутніх вихователів до морально-духовного виховання дошкільників засобами художньої літератури є складовою цілісного процесу професійно-педагогічної підготовки. Метою і результатом професійно-педагогічної підготовки є формування готовності до означеного виду педагогічної діяльності як цілісного інтегрального особистісного утворення, що відображає особистісну позицію вихователя у процесі морально-духовного виховання дітей дошкільного віку.

Експериментальна робота передбачає усвідомлення майбутнім вихователем індивідуальних особливостей; їх співвіднесеність із власним уявленням про професійно значущі якості; накопичення майбутніми вихователями духовно-творчого рефлексивного досвіду в роботі з морально-духовного виховання дітей дошкільного віку засобами художньої літератури в умовах квазіпрофесійної діяльності.

У структурі експериментальної моделі підготовки майбутніх вихователів до морально-духовного виховання дошкільників засобами художньої літератури (див. рис. 1) було виокремлено її складові, взаємодія та взаємозалежність яких визначають її функціональність і цілісність.

Згідно означеної мети нами були визначені наукові підходи, які дозволили виробити загальну концептуальну основу та сформувати цілісне уявлення про сутність та зміст підготовки майбутніх педагогів до морально-духовного виховання дошкільників засобами художньої літератури. До таких підходів було віднесено системний, синергетичний, аксіологічний, компетентнісний та культурологічний.

Так, відповідно до положень, розроблених Ю. Конаржевським [4] щодо основних компонентів системного аналізу (морфологічний, структурний, функціональний, генетичний (історичний) аналіз), використовуємо системний аналіз у кількох його аспектах. Визначаємо сукупність елементів, складників підготовки майбутнього вихователя до морально-духовного виховання дошкільників (морфологічний аспект), виділяємо внутрішню організацію системи та визначаємо спосіб, характер зв’язку елементів (структурний аспект).

Мета – підготовка майбутніх вихователів до морально-духовного виховання дітей дошкільного віку засобами художнього слова

Підходи: системний, синергетичний, аксіологічний, культурологічний, компетентнісний

Етапи

Теоретико-аналітичний

Педагогічні умови– підготовка майбутніх вихователів до морально-духовного виховання дітей дошкільного віку засобами художнього слова:

- морально-духовне спрямування інтегративного змісту фахової підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності;
- наявність позитивної мотивації у майбутніх вихователів до використання художнього слова в морально-духовному вихованні дітей дошкільного віку;
- занурення майбутніх вихователів в активну художньо-мовленнєву діяльність.

Навчально-організаційний

Зміст

Дисципліни фахової підготовки: «Дитяча література»; спецкурси: «Етнопедагогіка», «Зарубіжна література»; факультативи: «Організація морально-духовного виховання дітей дошкільного віку засобами художньої літератури», «Сучасні технології морально-духовного виховання дітей дошкільного віку», «Морально-духовне виховання в сім'ї»; позааудиторна робота: консультаційні центри, відвідування театру та кіно, літературні свята, благодійні акції; навчальна та виробнича практики, курсові, дипломні, конференції, театральні вистави

Форми

Лекції (вступна інформаційна, проблемна, за участю студентів; лекція-візуалізація, відеолекція, лекція-діалог, лекція-перфоменс); круглий стіл; творча лабораторія; тренінг; груповий та індивідуальний проекти; практичні заняття; самостійна та індивідуальна робота; семінари (теоретичні, практичні, проблемні); консультації (індивідуальні, групові); майстер-класи

Методи

Моделювання та розв'язання педагогічних ситуацій (навчальних та практичних) морально-духовного спрямування; дискусія; презентація; портфоліо-скарбничка; аналіз художніх творів; підготовка задань та ігор для дітей; складання картотек; написання художніх творів; складання відгуків, анатацій, ессе, кросвордів

***Підсумково-результативний*:** виявлення динаміки підготовки майбутніх вихователів до морально-духовного виховання дітей дошкільного віку засобами художнього слова

Критерії та показники

Особистісно-орієнтований: пізнання власних ціннісних орієнтацій як ядра своєї морально-духовної сфери у контексті усвідомлення себе як педагога; розуміння поняття «духовна культура особистості педагога» і визнання значення духовності для саморозвитку особистості; прагнення до власного духовного зростання і усвідомлення значимості духовної культури особистості вихователя як стимулу і мотиву до духовного зростання дошкільників.

Гносіологічно-ціннісний: обізнаність з морально-духовними цінностями, прийнятими в різних соціальних співтовариствах та визнання ціннісних орієнтацій як елементу педагогічної спрямованості особистості майбутнього вихователя; знання сутності морально-духовних цінностей, дітей дошкільного віку та визнання першорядної доцільності морально-духовного виховання в сучасному ЗДО; визнання цінності морально-духовного виховання дошкільників засобами художньої літератури.

Знаннєво-поведінковий: сформованість ключових компетенцій щодо морально-духовного виховання засобами художньої літератури; знання майбутніми вихователями механізмів та володіння методами морально-духовного виховання; рефлексія власної педагогічної діяльності щодо морально-духовного виховання дошкільників засобами художньої літератури.

Рівні*:* високий, середній, низький

Результат: базовий рівень підготовки майбутніх вихователів до морально-духовного виховання дітей дошкільного віку засобами художнього слова

Рис. 1. Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх вихователів до морально-духовного виховання дітей дошкільного віку засобами художнього слова

Реалізуючи функціональний аспект системного аналізу, визначаємо механізм динамічного і ефективного функціонування процесу підготовки майбутнього вихователя до морально-духовного виховання дошкільників, виявляємо сучасні особливості зовнішнього середовища, що впливають на зміст і методику як, власне, морально-духовного виховання дошкільників, так і процесу підготовки майбутніх вихователів до його здійснення.

Системний підхід орієнтує підготовку майбутніх вихователів на організацію виховного процесу як цілеспрямованої діяльності усіх його суб'єктів; вимагає бачення зв'язків усіх компонентів (мети, завдань, методів, засобів, змісту, форм) морально-духовного виховання не ізольовано, а у взаємодії. Означений підхід дозволяє побудувати цілісну систему

Синергетичний підхід у підготовці майбутніх вихователів до морально-духовного виховання дітей дошкільного віку виявляється в усвідомленні провідних принципів (І. Бех, І. Підласий, В. Ягупов) гуманізму і педагогічного оптимізму, об'єктивності й науковості, комплексності, системності й систематичності, детермінізму, розвитку, єдності свідомості, самосвідомості й поведінки, індивідуального й особистісного підходу [1, с.277-278], поєднання високих вимог з повагою до особистості вихованця, активності, самодіяльності, творчої ініціативи вихованців [6], і набутті досвіду такої взаємодії вихователя з дитиною, яка дає позитивний поштовх для саморозвитку, самоорганізації дитини, веде до змін і виникнення нових якостей.

Використання положень синергетичного підходу до підготовки майбутніх вихователів до морально духовного виховання дошкільників засобами художньої літератури дозволяє закласти умови для прогнозування еволюції цієї складної системи, яка зазвичай визначається існуючими в сучасному суспільстві системами цінностей і придбанням особистісного сенсу цих цінностей кожним учасником педагогічного процесу.

Дослідження у галузі сучасної філософії освіти (В. Андрущенко, І. Бех, І. Зязюн, В. Кремень, В. Огнев'юк та ін.) спрямовують на опанування

педагогічних цінностей як способів професійного буття, способів ставлення до дитини, взаємодії з нею у навчальному-виховному процесі й самотворення своєї особистості. Все це апелює до розгляду підготовки майбутніх вихователів на основі аксіологічного підходу.

Аксіологічний підхід у системі педагогічної освіти реалізується передусім через використання духовних цінностей, які є пріоритетними у процесі підготовки майбутніх вихователів. Розуміння цих цінностей сприятиме формуванню їх світоглядної і духовної культури, творчої індивідуальності тощо. З позиції аксіологічного підходу, самовизначення вихователя зумовлено його орієнтацією на цінності педагогічної діяльності. За аксіологічним підходом визначаємо ціннісні орієнтири у змісті підготовки майбутніх вихователів до морально-духовного виховання дошкільників засобами художньої літератури. Йдеться передусім про культурно-ціннісну, емоційно-комунікативну підготовку. Аксіологічний підхід у дослідженні передбачає також діагностування і формування системи цінностей майбутніх вихователів, зокрема духовних цінностей, у контексті підготовки їх до морально-духовного виховання дошкільників засобами художньої літератури.

Культурологічний підхід у підготовці майбутніх педагогів, за словами І. Беха виявляється у «залученні особистості до культури, у ході якого здійснюється передавання багатовікового людського досвіду (теоретичного, ціннісного, практичного) від покоління до покоління і розвиток його відповідно до сучасних реалій» [2, с. 26]. Культурологічний підхід спрямовує освітній процес на формування духовної культури майбутніх вихователів як умови і складової їхньої підготовки до морально-духовного виховання дошкільників, що створює умови для духовного розвитку майбутніх вихователів на грунті українського і світового мистецтва слова. Використання культурологічного підходу забезпечує взаємозв’язок знань про духовну сутність людини, про різні системи цінностей, про існуючі напрями морально-духовного виховання, джерелами яких є різні, часом протилежні культури (світська, релігійна тощо).

Розглядаючи підготовку майбутніх вихователів до морально-духовного

виховання дошкільників засобами художньої літератури за компетентнісним підходом, визначимо її як поетапний процес набуття знань, умінь виконання орієнтованих на морально-духовне виховання видів діяльності та досвіду емоційно-ціннісного ставлення до суб'єктів і способів педагогічної діяльності, що відповідає запитам сучасних дітей дошкільного віку і вимогам сучасного суспільства до особистості вихователя.

На думку вчених (Г. Бєлєнька, А. Богуш, Л. Зданевич, І. Зимня, Л. Казанцева, О. Савченко та ін.) підготовка майбутніх вихователів за компетентнісним підходом передбачає переорієнтацію освітньої парадигми з трансляції знань на створення умов для оволодіння студентами низкою компетенцій.

Отже, підготовка майбутніх вихователів на основі компетентнісного підходу спрямовується на формування і становлення спеціальних компетенцій як результату підготовки майбутнього вихователя до морально-духовного виховання дітей дошкільного віку засобами художньої літератури. Згідно компетентнісного підходу нами були схарактеризовані та досліджувалися такі компетенції: ціннісно-смислова, загальнокультурна, етична, комунікативна, інтерпредаціна, еврестична, креативна, психолого-педагогічна, інтелектуальна, інформаційна, методична, дослідницька, технологінчна.

Проаналізовані методологічні підходи стали підґрунтям розробки структурно-функціонльної моделі підготовки майбутніх вихователів до морально-духовного виховання дошкільників засобами художньої літератури (див. рис. 1).

Як бачимо, структурно-функціональна модель підготовки майбутніх вихователів до морально-духовного виховання дошкільників засобами художньої літератури (див. рис.1). відображає процес залучення студентів до роботи з морально-духовного виховання дітей дошкільного віку засобами художньої літератури і здійснюється паралельно з вихованням у них духовної культури як чинника, що впливає на означений процес та поглиблення самопізнання себе як особистості та педагога.

Список літератури

1. Бех І. Д. *Виховання особистості:* У 2 кн. Київ: Либідь, 2003. Кн. 1. Київ, 2003. 280 с.

2. Бех І. Д. *Виховання особистості: Сходження до духовності.* Київ: Либідь, 2006. 273 с.

3. Бєлєнька Г. В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки: *автореф. ... д-ра пед. наук 13.00.08*. Київ, 2012. 39 с.

4. Конаржевский Ю. А. *Функция педагогического анализа и ее роль в процессе управления школой.* Магнитогорск, 1976. 52 с.

5. Підласий І. П. *Педагогіка: Новий курс*: підручник для студентів вищих навчальних, закладів. У двох книгах. Книга 2: Процес виховання. Гуманітарний видавничий центр ВЛАДОС, 2011. 256 с.

6. Ягупов В. В. *Педагогіка: навч. посіб. для студ. пед. спец. вищ. навч. закл*. Київ: Либідь, 2003. 559 с.

Нетреба Марина Михайлівна, *м. Маріуполь*
ORCID 0000-0002-1431-3951

СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ МЕДІАОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

В статті розглянуті основні поняття, що пов'язані з темою дослідження. Обґрунтовано специфіку впровадження медіаосвіти в закладах освіти з метою формування у дітей уявлення про механізми й наслідки їх впливу в умовах надлишку інформації.

The article deals with the basic concepts related to the topic of the study. The specifics of the introduction of media education in educational institutions are grounded in order to form in children an idea of the mechanisms and consequences of their influence in conditions of excess information.

На сьогоднішній день медіаосвіта є напрямком в педагогіці та в суспільному житті, який динамічно розвивається. Однак не все суспільство ще розуміє актуальність та значущість цього явища у повсякденні. Хоча медіа впливають на всіх, в тому числі й на дітей дошкільного та шкільного віку.

Медіаосвіта є важливою складовою всієї інформаційної безпеки держави. Саме тому у 2010 р. в Україні розроблено та схвалено Президією Національної академії педагогічних наук Концепцію впровадження медіаосвіти. В документі подано таке тлумачення медіаосвіти: це частина освітнього процесу, що спрямована на формування в суспільстві мадіакультури, підготовку особистості

до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні, так і новітні, з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. Під традиційними медіа маються на увазі преса, кіно, радіо та телебачення, а новітніми називаються інтернет-ресурси, соціальні мережі, мобільні додатки тощо [2].

У 2016 р. Концепцію впровадження медіаосвіти в Україні було оновлено. Специфіка організації медіаосвіти в закладах освіти залежить від одного істотного фактору – віку учнів.

На сьогодні існує безліч нових напрямів комп'ютеризації в спеціальному дошкільному освітньому просторі, що зумовлюють водночас, як і запитання у практиків, так і їх прагнення активно брати участь у впровадженні медіаосвітніх технологій в педагогічну діяльність. Педагоги та батьки усвідомлюють важливість не лише раннього навчання за допомогою медіа, засобів масової інформації, а й формування у дітей початкових уявлень про засоби масової інформації з метою розвитку дитячої медіа компетентності [1, с. 469].

Медіакомпетентність у дітей дошкільного віку проявляється в умінні розуміти сюжет, розрізняти виразні засоби медіатекстів (відповідних цьому віку), обґрунтовувати своє ставлення до вибору й оцінки якості медійної інформації, яку дитина споживає через медіатворчість і медіаосвітні ігри – провідні види діяльності для цієї вікової групи [5, с. 5].

Ігрова діяльність – це головна форма організації медіаосвітніх занять. Вона сприяє розвитку уваги, пам'яті, кмітливості. Важливість ігрової діяльності обумовлена тим, що дитина тільки вийшла з середи, де головним елементом виховання була гра. Тому дітей просто затягнути в ігри різного характеру: рольові, рухомі, дидактичні. В ході гри дитина одночасно й отримує позитивні емоцій, віддає енергію, й навчається.

В ігрових формах роль вихователя є варіативною. Він може бути лише спостерігачем, а може бути активно залученим в процес. Однак слід пам'ятати, що кожна дитина повинна мати змогу вільно висловлювати думки, навіть якщо

на початку траплятимуться помилки. Проявами емоційної підтримки можуть бути посмішка, фізичний контакт через рукостискання чи обійми. Увага до творчих здібностей дитини має бути постійною.

Українські дослідники, що є авторами програми «Медіадошкільник: парціальна програма з медіаосвітньої діяльності для дітей старшого дошкільного віку (6-й рік життя)» називають основні форми організації медіаосвітньої діяльності з дітьми старшого дошкільного віку: розповіді, бесіди про медіатехнології, медіамистецтво; переказ і створення анімаційних сюжетів; малюнків-знаків; медіаосвітні ігри з використанням електронних планшетів; монтаж роликів дитячої реклами; творчі завдання зі створення книги власними руками, випуску газети, фоторепортажу; добір медіатеки, аудіоказок; організація комунікативних ігор; інсценування за ролями художніх творів із використанням різних медіазасобів; сюжетоскладання зі створення мультфільму всім колективом вихованців разом із вихователем; вигадування казок та історій для теле- і радіопередач та ін. [5, с. 10].

Кроком вперед в процесі впровадження медіаосвіти в освітні заклади стала освітня шкільна реформа Нова українська школа. Інформаційно-цифрову компетентність включено до 10 ключових компетентностей Нової української школи. Вона передбачає: «Впевнене, а водночас критичне застосування інформаційнокомунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні. Інформаційна й медіа-грамотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, робота з базами даних, навички безпеки в інтернеті та кібербезпеці. Розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо)» [3].

Те, як саме будуть надаватися знання з медіаосвіти в школі та як вони будуть інтегровані у предмети початкової школи, багато в чому залежить від вчителя, його ставлення до організації освітньогог процесу [4, с. 25].

У дітей молодшого шкільного віку вже присутні цифрові медіа. Тому навіть учні перших класів вже мають медіадосвід. Для такого віку в пріоритеті

екранні медіатвори – кіно, телеконтент. Серед такого контенту діти молодшого шкільного віку обирають казки, фантастичні фільми, мультфільми. Тому саме за допомогою цих варіантів учителям слід долучати дитину до світу кіномистецтва.

Однак контакт з медіа не обмежується у молодших школярів лише переглядом телебачення чи кіно. Значна частина учнів початкової школи вже є активними користувачами інтернету. Діти полюбляють дивитися ролики в соціальній мережі YouTube, а також грати в ігри. Але не всі ігри чи відео є добрими та розвиваючими. Часто вони містять в собі сцени жорстокості чи насилля. Не всі діти однаково реагують на такий контент. Частина дітей не може дивитися на екранне насилля. Тому при перегляді подібного контенту психіка дитини травмується.

Сприйняття в молодшому шкільному віці тісно пов'язане з емоціями. Частіше за все дитина звертає увагу на те, що викликає у неї інтерес, ставлячи для себе пріоритети важливості. При сприйнятті медіатексту будь-якого каналу комунікації дитячій свідомості потрібно відібрати найбільш цікаву, потрібну інформацію, а також інтерпретувати, обробити її. Через яскраві фарби та картинку, що постійно змінюється, дитині важко цілісно сприймати текст. Тому виникає поверхневе сприйняття. На це потрібно звертати увагу при розробці медіаосвітніх завдань для учнів молодшого шкільного віку.

Якщо казати про форми та методи, які потрібно застосовувати для занять з медіаосвіти в початковій школі, то дослідниця І. Челишева називає наступні: ігри; творчі завдання на основі медіаматеріалу; вікторини, конкурсні програми; діалоги та бесіди [6, с. 106].

Не менший інтерес виникає у школярів молодшого віку при виконанні творчих завдань на матеріалах медіа. Зокрема, це може бути створення кліпу чи ролику, малюнки для мультфільму, підбір музичного супроводу, складання діалогів персонажів, імітація телевізійних програм тощо.

Вищезазначена ігрова діяльність щільно пов'язана з проведенням конкурсів, змагань, вікторин. Така форма організації занять сприяє розвитку

лідерських якостей у дітей, формує командну роботу, надає можливості до самовираження у колективній творчості. Головне, щоб при їх проведенні у класі була доброзичлива атмосфера, а змагання викликали здоровий азарт.

Діалогові форми та бесіди допомагають розкрити дитину, надати можливості тренуватися висловлювати власні думки, формувати речення тощо.

Таким чином, специфіка організації медіаосвіти в закладах освіти залежить від декількох факторів. Головними з них виступають технологізація освітнього процесу та активне застосування цих технологій в процесі навчання. Також на особливості викладання впливає вік дитини, у навчанні є певна специфіка, що ґрунтується на психологічних особливостях розвитку особистості в кожному з періодів.

Список літератури

1. Гладченко І. В. Медіаосвітня гра як засіб формування життєвої компетентності розумово відсталих дітей дошкільного віку. *Збірник статей методологічного семінару медіаосвіта в україні: наукова рефлексія викликів, практик, перспектив.* URL: http://www.ispp.org.ua/backup_ispp/1369216397.pdf (дата звернення: 17.02.2020).
2. *Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція)*. Media Sapiens: веб-сайт. URL: https://ms.detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/ (дата звернення: 16.06.2019).
3. *Концепція Нової української школи.* Мін-во освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 20.11.2019).
4. *Нова українська школа: порадник для вчителя* / під заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
5. *Медіадошкільник: парціальна програма з медіаосвітньої діяльності для дітей старшого дошкільного віку* (6-й рік життя) / Г. А. Дегтярьова, О. С. Тарасова, А. П. Фоменко; за заг. ред. О. В. Волошенюк, Г. А. Дегтярьової, В. Ф. Іванова. Київ: Академія української преси, Центр вільної преси, 2019. 118 с.
6. Федоров А. В. *Медиаобразование: история и теория*: учебн. пособие для вузов. Москва: МОО «Информация для всех», 2015. 450 с.

Омеляненко Алла Володимирівна, м. Бердянськ
ORCID 0000-0001-5214-1663

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ В РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО І МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглядаються зміст, форми і методи навчання дітей дошкільного віку і молодших школярів складати розповіді-роздуми. Автором розроблено й науково обгрунтовано експериментальну методику навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми, яка складається з трьох взаємопов'язаних етапів: підготовчий, ознайомлювально-репродуктивний, діяльнісний; визначено педагогічні умови, за яких навчання старших дошкільників складати розповіді-роздуми відбуватиметься ефективніше.
Ключові слова: *зв'язне мовлення, розповідь-роздум, розвиток мовлення, розповідь, педагогічні умови, наступність.*

In the article has been considered contest, forms and medhods of teaching of preschool children to make a story-reflection. It consist of tree been correlated stage: preparatory, introductory-reproduction, and activity ones. There have been determined the pedagogical conditions which make teaching children of senior preschool age to make up story-reflection more effective.
Key-words: *connected speech, a story-reflection, speech development, story, pedagogical conditions, continuity.*

Постановка проблеми. Проблема наступності між дошкільною та початковою шкільною освітою залишається однією з найскладніших і невирішених у загальній освіті. Тривалий час вона обговорюється на різних рівнях: серед науковців і практиків, фахівців органів управління освіти і педагогів, батьків. Ключовими є протиріччя між провідними лініями виховання і навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Дошкільна освіта є неодмінною складовою системи безперервної освіти, вона має власне призначення, характерні цілі та завдання. Сьогодення поставило перед дошкільною освітою орієнтир на світовий рівень формування конкурентоздатної особистості, спроможної грамотно, аргументовано доводити власні переконання, логічно, послідовно, зв'язно викладати свої думки в різноманітних життєвих ситуаціях.Усі аспекти формування комунікативної компетентності, від закладу дошкільної освіти до вищої школи, взаємопов'язані між собою, але єдність двох ланок – дошкільної та початкової шкільної – посилюється додатково, адже вони символізують початок становлення мовної особистості кожної окремої дитини. І від того, наскільки вдалим буде цей початок у закладі дошкільної освіти, наскільки результативно застосує набуте дитиною в дошкільному віці, поширить, розвине й удосконалить учитель початкових класів, рівно настільки в майбутню життєву програму дитини буде закладено одне з найважливіших базових умінь, що визначає загальну життєву

успішність – уміння спілкуватися.

Аналіз досліджень з проблеми. В нормативних документах, наукових та методичних джерелах наступність між ланками системи освіти розглядається як умова успішного здійснення безперервної освіти.

Вчені Б. Ананьєв, Ш. Ганелін, С. Годнік розглядають наступність як зв'язок та узгодженість компонентів та етапів освітнього процесу. Означене поняття характеризується усвідомленням засвоєного матеріалу на новому, вищому рівні, розширенням утворених зв’язків, підвищенням їх якості.

Принцип наступності як один із найголовніших психолого- дидактичних принципів, передбачає тісні взаємозв’язки дошкільної ланки освіти та початкової школи. Саме у взаємозалежності та взаємній орієнтації двох послідовних ланок, на думку А. Богуш, О. Запорожця, Т. Ковальчук, З. Плохій, А. Попової, О. Савченко, полягає неперервність, наступність навчання, розвитку та виховання.

Психологи Л. Венгер, П. Гальперін, О. Запорожець глибоко переконані, що «вузьке, обмежене розуміння наступності як зовнішнього узгодження, встановлення зовнішньої відповідності в навчально – виховній роботі дошкільного закладу та школи є надзвичайно незадовільним, акцентувати увагу необхідно на внутрішньому, органічному зв’язку загального фізичного та духовного розвитку на межі дошкільного та шкільного дитинства»[3, с. 29].

У визначенні поняття наступності відправною точкою, на думку багатьох педагогів, психологів слугують такі характеристики: зв’язок між старим та новим в процесі розвитку, збереженням та перенесенням найістотніших елементів на наступні сходинки розвитку.

Наступність в українській дошкільній лінгводидактиці Т. Котик розуміє як необхідну умову безперервності розвиваючого навчання мови між дошкільною та шкільною ланками освіти, що забезпечується взаємозв’язком усіх компонентів лінгводидактичної системи: мети, змісту, методів, засобів, форм [4, с. 174].

Мета статті – висвітлити внутрішній зв’язок у змісті, методах, формах

організації діяльності у дитячому садку і молодших класах школи щодо забезпечення цілісності процесу навчання дітей складати розповіді – роздуми.

Викладання основного матеріалу дослідження свідчить, що з поміж цілої низки існуючих у лінгводидактиці методів та прийомів прийнятих для розвитку в дошкільників зв'язного монологічного мовлення дослідники (О. Білан, А. Богуш, Л. Ворошніна, Н. Гавриш, А. Зрожевська, С. Ласунова, О. Монке, Т. Постоян, Н. Семенова, Н. Харченко, О. Ушакова) називають спостереження, екскурсії, бесіди і розповіді за змістом картинок, читання творів художньої літератури та їх переказ, дидактичні ігри, моделювання, мовні логічні завдання, самостійне розповідання.

В дослідженнях А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Гурович, О. Запорожця, Н. Карпінської, О. Монке, О. Ушакової, Л. Фесенко показано можливості впливу творів на розвиток сприймання й усвідомлення художніх творів, який відбувається поступово: від установлення легко усвідомлених зв'язків до простих причинових та аналізу мотивів вчинків персонажів, розуміння основного змісту твору, його проблеми.

Серед мотивів, які позитивно впливають на зв'язність дитячого мовлення А. Бородич, Г. Кудріна, М. Львов, Н. Маліновська, І. Морозова називають читання художніх творів різних за жанрами, бесіду за змістом прочитаного, переказ.

Використання з навчальною метою різних засобів з їх специфічними дидактичними функціями забезпечує інформаційне, емоційне збагачення сприймання, мислення дитини дошкільного віку. Вплив зорових засобів навчання (іграшки, предмети, речі, картинки, моделі, схеми, ілюстрації, на розвиток зв'язного мовлення вивчали О. Білан, А. Бородич, Н. Харченко, А. Зрожевська, В. Гербова, Л. Глухенька, Н. Зубарева, З. Істоміна, М. Коніна, Е. Короткова, С. Ласунова, Т. Постоян, Н. Смольнікова. У цих дослідженнях встановлено, що наочність має велику пізнавальну, естетичну, виховну цінність, виступає інформаційним джерелом для розвитку зв'язного мовлення.

Гра надає величезні можливості для розвитку мовленнєвих навичок та

вмінь. Використання мовленнєвих ігор та ігрових вправ. На думку Н. Гавриш, Н. Семенової, О. Смірнової, Є. Струніної, О. Ушакової, Л. Шадріної допомагає дітям складати власні розповіді, коли дитина не просто відтворює відомі їй мовленнєві одиниці, а вибирає. комбінує їх кожного разу по новому.

У відповідності до етапів експериментальної методики введено три групи мовленнєвих ігор та вправ, які спрямовані на досягнення певної мети навчання: формування у старших дошкільників уміння виділяти істотні ознаки предметів та явищ, причинно-наслідкові зв'язки між ними, навчання складання цілісного роздуму, що складається з тези, доведення та висновку, використання різновидів мовленнєвих засобів зв'язку між структурними частинами.

Проблему навчання молодших школярів складанню різних типів тексту, зокрема роздуму, висвітлено в дослідженнях Л. Варзацької, М. Вашуленко, Н. Головань, І. Головко, Д. Дубовіс, А. Ємець, А. Зимульдинової, Л. Міненко, Р. Нікольської.

Особливості висловлювань типу міркування з лінгвістичної точки зору проаналізовано в дослідженні Р. Нікольської. Для характеристики міркування розроблено критерії: обсяг висловлювання, синтаксична будова, засоби зв'язку окремих частин в структурі міркування – тези та аргументів, аргументів між собою, мовленнєві засоби, які виражають узагальнення в міркуванні. Автор указує, що мета навчання не в складності тексту роздуму самого по собі, а в поясненні причини будь-якого факту чи обгрунтованні висловленої думки в певній мовленнєвій ситуації.

У дослідженні А. Зимульдинової вивчено дидактичні умови розвитку зв'язного мовлення шестирічних учнів. До програми навчання введено знання про тематичну єдність тексту, основну думку, межі та місце речень в зв'язному висловлюванні.

Навчання молодших школярів складати твори-роздуми шляхом формування ряду специфічних умінь та навичок за допомогою вправ розвиваючого характеру запропоновано І. Головко. Методика передбачає комунікативно-діяльнісний підхід до формування початкових умінь і навичок

молодших школярів складати твори-міркування. Автором створена з урахуванням тісного взаємозв'язку мислення і мовлення класифікація тренувальних вправ, в якій відображені етапи формування розумової активності: кумуляція, діагностика, мотивація та усвідомлення способу мисленнєвої діяльності [2].

Результати проведеного нами констатуючого експерименту свідчать, що в роздумах відмічається явне переважання простих речень або підрядних частин складнопідрядних речень, які не забезпечують повного, логічного завершення тексту. Діти не використовували модальні слова (я гадаю, я думаю, мені здається), вставні слова (по-перше, по-друге). Практично були відсутні в мові лексичні форманти (взагалі, таким чином), які узагальнюють роздуми, організують висновок. Мікротеми діти розкривають слабо.

У старших дошкільників спостерігаються стійка тенденція несформованності мовленнєво-мисленнєвих навичок і вмінь в установці зв'язків між реченнями тексту, необізнаності про структуру роздуму, незнання мовленнєвих засобів зв'язку, яка відображається на якості їх роздуму як зв'язного монологічного тексту.

Нами була запропонована експериментальна модель навчання старших дошкільників складання роздумів в різних видах діяльності (навчально-мовленнєвій, пізнавально-мовленнєвій, художній, ігровій), яка складається з трьох етапів: підготовчого, ознайомлювального і діяльнісного.

Метою першого етапу (підготовчого) було накопичення сенсорно-інформаційного досвіду, на сонові якого діти виокремлюють характерні ознаки явищ, предметів природи і соціального кола, а також забезпечення естетичного сприйняття художніх творів.

Метою другого етапу (ознайомлювального) було навчання дітей складання роздумів як суцільного зв'язного висловлювання, яке має тезис, аргументацією, висновок, формування у дошкільників вмінь використовувати різноманітні засоби для зв'язку структурних частин.

Третій етап (діяльнісний) був спрямований на формування у старших

дошкільників вмінь самостійно складати роздум в різних видах діяльності, творчо використовувати наявну інформацію – змістовну обізнаність для активізації роздуму в нових видах діяльності.

Експериментальні данні свідчать про позитивні зміни в сформованості навичок складати роздуми дітьми експериментальної групи: значно збільшилася кількість дітей з високим (38%) і достатнім (45%) рівнями, і відповідно, знизилася кількість дітей з середнім (13,5%) і низьким (4%) рівнями.

Результати контрольного експерименту показують, що переважна кількість (83%) старших дошкільників самостійно складали роздум на запропоновану тему, що складався з двох аргументів, вони подавалися дітьми послідовно, логічно, зв'язано. В структурі розповідей діти чітко виокремлювали три частини: теза, де називається проблема, доказ, в якому сконцентрована аргументація та висновок. Більше половини дітей використовували в роздумі повну, детальну аргументацію. Послідовність в доказах забезпечувалась за рахунок використання дітьми модально – вставних слів, сполучників. Діти після навчання між реченнями роздуму встановлювати ланцюговий, паралельний зв'язки.

Експериментальне навчання показало, що для ефективного розвитку зв'язності мовлення дітей шостого року життя необхідні педагогічні умови: використання комунікативних ситуацій з метою збагачення дитячого мовлення та формування уміння складати розповідь-роздум та ознайомлення зі структурою роздуму та способом використання зв'язку між реченням та частинами; проведення спеціальних мовленнєвих ігор та вправ, спрямованих на розвиток семантики дитячого мовлення та засобу зв'язку у розповідях-роздуму.

Висновки. Експериментальна модель навчання старших дошкільників складання розповідей-роздумів сприяла розвитку логіки вкладу, правильному структурному оформленню, вибіркового ставленню до використання мовленнєвих засобів. Результати контролю експерименту виявили позитивний вплив експериментального навчання на розумовий та мовлене вий розвиток

дітей старшого дошкільного віку.

Дослідження створює основу для подальшого вдосконалення методики розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку та забезпечення наступності у навчанні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку складати розповіді-роздуми.

Список літератури

1. Богуш А. М. *Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика*. Запоріжжя: Просвіта, 2000. 216 с.
2. Головко І. А. Формування у молодших школярів початкових умінь і навичок складати твори – міркування. *Автореф. дис. ... канд. пед. наук.* Київ, 1999. 16 с.
3. Венгер Л. А. *Восприятие и обучение.* Москва: Педагогика, 1973. 29 с.
4. Котик Т. М. *Українська дошкільна лінгводидактика: історія, здобутки, перспективи.* Одеса: СВД М. П. Черкасов, 2004. 174 с.
5. Ушакова О. С *Развитие речи дошкольников*. Москва: Издательство Института Психотерапии, 2001. 29 с.

Онищук Ірина Анатоліївна, *м. Кременець*
ORCID 0000-0002-1521-0428

ШЛЯХИ РОЗВИТКУ В МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО КУЛЬТУРИ САМОВИРАЖЕННЯ

У статті висвітлюються аспекти проблеми розвитку культури самовираження майбутніх фахівців дошкільної освіти у художній діяльності. Досліджуване явище кваліфікується як особливості (відмінні від інших людей властивості особистості), способи (систематизовану сукупність дій, використаних для досягнення мети), результати (проміжні та кінцеві продукти) самоорганізованої професійної діяльності. Зокрема, основна увага зосереджена на обґрунтуванні моделі оптимізації процесу розвитку культури самовираження майбутніх вихователів ЗДО, яка основою якої є системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, аксіологічний, культурологічний підходи.

This article enlightens some aspects of the development of the self-expression culture among the future pre-school teachers in artistic activity. The investigated phenomena are qualified as peculiarities, ways and results of self-organised professional activity. The main attention is focused on the explanation of the optimization model of the self-expression process of the future pre-school teachers which is based on the system, active, self-oriented, axiological and culturological approaches to the organization of the educational process in the institutions of higher education.

Вища освіта в нашій державі вибудовується на засадах особистісно орієнтованого, компетентісного, діяльнісного, аксіологічного та

культурологічного підходів як системоутворюючих. З огляду на це постає необхідність осучаснення методологічних засад, конструювання змісту й оновлення технологій підготовки майбутніх педагогів взагалі, фахівців дошкільної освіти зокрема. Зарубіжні та вітчизняні науковці зазначають, що прагнення людини здійснити себе через свою професійну діяльність визначається як одна з основних культурних цінностей і основне завдання професійної освіти. Проблема культури майбутнього педагога, становлення, розвитку та формування її компонентів була і залишається однією з актуальних в науці та освіті. Як зазначають О. Кононко, О. Омельченко, рівень культури студентської молоді значною мірою визначає успішність задоволення ним своїх основних особистісних та професійних потреб, реалізації природного потенціалу, творчого самовираження. З-поміж актуальних проблем сучасної вищої освіти є розвиток культури самовираження майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Розробляючи модель оптимізації процесу розвитку в майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти культури самовираження у художній діяльності, ми керувалися необхідністю створення середовища, сприятливого для становлення *індивідуальної культури*, оскільки цей феномен, за висловами О. Омельченко, відображає особливості *самоорганізованої діяльності* особистості, яка базується на її самосвідомості, характері, досвіді, системі цінностей. На етапі формування у процесі різних видів самостійної художньої діяльності досліджувані оволодівали умінням презентувати іншим те, що є значущим і цінним для них самих, тобто самовиражитися в її процесі та результатах [7].

Системами вищої складності є соціальні системи; структура будь-якої соціальної системи включає у себе відносини людей і завжди проявляється в діяльності. До цього виду систем належать і педагогічні системи, зокрема – система освіти. Науковці зазначають, що соціальним системам властивий саморозвиток, прогресивне вдосконалення елементів і взаємозв’язків між ними. Вважаємо правомірним у педагогічному дослідженні використовувати також

термін «цілісний підхід» по відношенню до розвитку особистості майбутнього вихователя ЗДО, сприймаючи його як тотожній системному. Застосовуючи поняття «комплексний підхід», розуміємо організаційну форму реалізації системного підходу та вважаємо, що кожне часткове перетворення оптимізує функціонування системи в цілому.

Відповідно з наведеним вище обґрунтуванням розвиток культури самовираження майбутнього вихователя ЗДО кваліфікується як цілісний об'єкт впливу, який передбачає врахування проявів свідомості, ставлення та поведінки досліджуваних у різних видах художньої діяльності. Актуалізується необхідність впливати на культуру самовираження не лише саму по собі, але і як частину (елемент, компонент) більш широкої педагогічної системи. У контексті системного підходу на етапі формування набувають усе більшої актуальності міжпредметні зв'язки. Таким чином, виходимо з розуміння, що особистість студента як цілісна система ефективно розвиватиметься лише в цілісному педагогічному процесі, в якому цільовий, змістовний, організаційно-діяльнісний, діагностично-результативний компоненти щільно взаємопов'язані.

Той факт, що діяльність є основою й вирішальною умовою розвитку особистості майбутнього вихователя, а отже й культури його самовираження у художній діяльності, у формувальному експерименті системний підхід використано у взаємодії з ***діяльнісним підходом***. За О. Леонтьєвим для оволодіння молоддю досягненнями культури, формування готовності до майбутньої професійної діяльності, слід її залучити у повноцінну в соціальному й моральному планах систему життєдіяльності. Упровадження на етапі формування «діяльнісного підходу» передбачає посилення суб'єктної позиції досліджуваних завдяки урізноманітненню видів самостійної роботи художньої спрямованості, надання майбутнім вихователям права на вибір та прийняття власних рішень, вияв творчої ініціативи.

Поряд із системним та діяльнісним підходами у формувальному експерименті упроваджено ***особистісно орієнтований підхід***. Традиційно освітній процес у закладах вищої освіти спрямовується на оволодіння

студентами необхідними знаннями, уміннями, навичками. Сьогодні призначення освіти розглядається ширше, спрямоване на становлення особистості майбутнього фахівця, його неповторної індивідуальності, духовності. За висновками науковців, завдання сучасних закладів вищої освіти – допомогти майбутнім педагогам стати суб'єктами власного життя, навчитися життєтворчості [1; 3; 4; 5; 7; 8]. Суть та зміст особистісно орієнтованої вищої освіти полягає у сприянні становленню особистості майбутнього фахівця як *індивідуальності* у своїй самобутності, унікальності, неповторності; у наданні кожному студентові права вибору власного шляху розвитку на основі виявлення його особливостей, життєвих цінностей та устремлінь, особистісних смислів; у врахуванні індивідуальної історії життя кожного майбутнього фахівця; у визначенні особистісної ціни їхніх освітніх досягнень; у створення сприятливих умов для відчуття комфорту та захищеності [5; 8; 9]. По суті йдеться про актуалізацію питання «догляду за душею» студентів, їхнє емоційне благополуччя та оптимістичне світотобачення. Системний, діяльнісний та особистісно орієнтований підходи вимагали переводу майбутніх вихователів на позицію суб'єктів пізнання, праці та спілкування. Отже, у формувальному експерименті реалізовано *полісуб'єктний,* діалогічний підхід, який базується на ідеї фахівців, згідно з якою сутність особистості багатша, різноманітніша і складніша за її діяльність. Реалізація аксіологічного підходу до розробки моделі розвитку культури самовираження майбутніх вихователів у художній діяльності на етапі формування здійснювалася у взаємозв'язку з ***культурологічним підходом.***

Отже, на етапі експериментальної роботи увага приділяється прищепленню культури майбутнього вихователя як вільної особистості; їхньому загальнокультурному та соціокультурному вихованню; плеканню цінностей культури спілкування, художньої, естетичної, психологічної та педагогічної культури. По суті йдеться про формування у майбутніх педагогів дошкільної ланки освіти загальної, особистісної та професійної культури, яка безпосередньо пов'язана з культурою самовираження у художній діяльності,

адже культурологічна парадигма у більшій мірі орієнтує майбутнього фахівця не на знання, а на освоєння елементів культури.

З огляду на вище зазначене, до основних педагогічних умов оптимізації освітнього процесу взагалі, художньої діяльності зокрема віднесено:

1. Розвиток у майбутніх вихователів життєдайної Я-концепції та ціннісного самоставлення.

2. Посилення мотивації та збагачення репертуару налагодження спільної діяльності і спілкування досліджуваних з одногрупниками та викладачами.

3. Конструювання змісту художньої освіти на засадах інтегративного підходу та гармонійного поєднання індивідуальних та колективних форм роботи студентів.

4. Збалансованість у викладанні дисциплін художньо – естетичного циклу творчо-продуктивної та ціннісно-смислової, духовної спрямованості.

Список літератури

1. Аніщенко В. Культорогічний підхід у професійній підготовці вчителя. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи,* 2013. Вип. 6. С. 103-107.

2. Васильєва М. П. Культурологічний підхід до процесу професійної підготовки майбутнього педагога. *Педагогіка і психологія творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. праць,* 2007. Вип. 47. Запоріжжя. С. 67.

3. Зязюн І. А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні. *Педагогіка і психологія професійної освіти,* 2000. № 1. С. 11-24.

4. Кононко О. Л. Культура самовираження майбутніх педагогів як особистісний феномен. *Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції «Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні»*. Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2017. С. 13-18.

5. Кремень В. Г. *Духовність і культура суспільства визначаються розвитком освіти.* Освіта у полікультурних суспільствах. Вища педагогічна школа СПВ. Університет Бялостоці. Варшава, 2012. С. 45-55.

6. Кримський С. Б. Культура розкриває внутрішню безмежність людини. *Культурологічна думка,* 2009. № 1. С. 18-26.

7. Омельченко Е. А. Самовыражение и культура самовыражения педагогов и студентов педагогических ВУЗов. *Теория и практика образования в современном мире: материалы II международной научной конференции.* Санкт-Петербург: Реноме, 2012. С. 11–14.

8. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці: монографія / за заг. ред. І. І. Загарницької. Київ: вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2009. 310 с.

9. Сисоєва С. О. *Основи педагогічної творчості:* підручник. Київ: Міленіум, 2006. 344 с.

Онофрійчук Лілія Олегівна, *м. Хмельницький*
ORCID 0000-0002-8932-6618

МЕДІАГРАМОТНІСТЬ ЯК КЛЮЧОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Трансформації, що відбуваються в суспільстві й освіті, акцентують увагу на необхідності підвищення якості підготовки педагогічних кадрів та висувають нові вимоги до професійної підготовки фахівців дошкільної освіти. Відповідно до українського законодавства дошкільна освіта є обов'язковою складовою системи безперервної освіти, що свідчить про готовність суспільства до нового розуміння й прийняття статусу й ролі дошкільної освіти. У цьому контексті чітко зумовлена необхідність розробки й оновлення фундаментальних аспектів теорії та методики професійної освіти, що підтверджується нормативно-законодавчою базою України: Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту», Концепцією розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір на 2012-2021 рр.; Конвенцією про права дитини; програмою «Впевнений старт», парціальною програмою для дітей старшого дошкільного віку «Медіасвіт для дошкільнят», Концепція «Нова українська школа» (НУШ) тощо.

Реформування освіти на концептуальних засадах Нової української школи висуває нові вимоги до професійної діяльності фахівця дошкільної освіти, зокрема: усвідомлення власної позиції як вихователя, оновлення педагогічного мислення, осучаснення методичного інструментарію. При реалізації концепції НУШ особливого значення набуває готовність майбутнього фахівця дошкільної освіти до уміння інтерпретувати медіатексти, робити відповідні висновки, зрозуміло формулювати смислові результати медійного пошуку.

Природно виникає потреба в адаптації системи професійної підготовки

майбутніх фахівців дошкільної освіти до формування медіаграмотності, як однієї з компетентностей.

Згідно лінгвіністичного тлумачення поняття «компетентний» у довідниках трактується як «володіючий знаннями, який має право за своїми знаннями і повноваженнями робити або вирішувати будь-що, дозволяють судити про що-небудь» [2, с. 191].

Н. Брюханова під компетентністю розуміє властивість професіонала, яка вказує на його спроможність доцільно і ефективно діяти за певних обставин, тобто реалізовувати певні надбання стосовно певних напрямів або етапів здійснення діяльності, зокрема професійної [1, с. 54].

Професійну компетентність розглядають як професійну підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності [4, с. 24]. На думку Г. Ларіонової, професійна компетентність є показником готовності фахівця до виконання конкретної професійної діяльності на відповідному якісному рівні з використанням професійно важливих якостей і досвіду [5, с. 19].

На основі аналізу різних визначень даного поняття професійна компетентність фахівця дошкільної освіти – це здібність до ефективного виконання професійній діяльності, яка відповідає визначеними вимогами посади, що базується на фундаментальній науковій освіті і емоційно-ціннісному відношенні до педагогічної діяльності. Вона передбачає володіння професійно значимими здібностями і особистісними якостями, теоретичними знаннями, професійними уміннями і навиками.

Основними складовими професійної компетентності, загалом, та майбутнього фахівця дошкільної освіти, зокрема, Н. Мурована визначає: систему психологічних, загально дидактичних та спеціальних фахових знань; систему фахових умінь; професійні здібності та професійно значущі риси особистості [4]. У структуру професійної компетентності майбутнього фахівця дошкільної освіти, крім світоглядних позицій особистості, глибокої обізнаності й практичних умінь, обов'язково має входити професійно важливі якості

особистості, які забезпечать можливість вільно, впевнено й толерантно діяти в залежності від наявної необхідності та потреб оточуючого життя.

Саме старший дошкільний вік характеризується проявами критичності, яка виражається в прагненні знайти та конкретизувати помилки та недоречності. А швидкий розвиток медіа гостро ставить питання щодо підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти, адже саме від них залежить розвиток у дошкільників критичного мислення, комунікативних вмінь та адекватної самооцінки своїх висловлювань і вчинків, власних можливостей та досягнень у різних видах діяльності.

Медіаосвіта як процес розвитку та саморозвитку індивіда з використанням засобів масової комунікації має за мету розвивати культуру спілкування, вміння усвідомлено сприймати, усвідомлювати та інтерпретувати медіатексти з ціллю розширення загальних та професійно вагомих знань, творчих та комунікативних здібностей майбутнього фахівця дошкільної освіти. Новітній освітній процес в ЗДО неможливий без застосування медіазасобів й інформаційних технологій, так як вони виконують різноманітні призначення: інформаційне, виховне, просвітницьке, розважальне тощо [6, с. 4-5].

Один із найбільш авторитетних медіа педагогів і медіа теоретиків Л. Мастерман обґрунтував сім причин пріоритетності й актуальності медіаосвіти: високий рівень медіа і насиченість сучасних суспільств засобами масової інформації; ідеологічна важливість медіа та їхній вплив на свідомість аудиторії; швидкі темпи зростання кількості медійної інформації, посилення механізмів управління нею та її розповсюдження; інтенсивність проникнення медіа в основні демократичні процеси; підвищення значення візуальної комунікації й інформації в усіх сферах; необхідність навчання студентів і орієнтування на відповідність майбутнім вимогам; посилення національних і міжнародних процесів приватизації інформації [6, с. 9].

Концепцією впровадження медіа освіти в Україні у новій редакції визначено, що «медіаграмотність – складова медіакультури, яка стосується вміння користуватися інформаційно-комунікативною технікою, виражати себе і

спілкуватися за допомогою медіа засобів, успішно здобувати необхідну інформацію, свідомо сприймати і критично тлумачити інформацію, отриману з різних медіа, відділяти реальність від її віртуальної симуляції, тобто розуміти реальність, сконструйовану медіа джерелами, осмислювати владні стосунки, міфи і типи контролю, які вони культивують» [3].

Медіаграмотність майбутнього фахівця дошкільної освіти розглядається як сукупність її знань, умінь, здібностей, що сприяють відбору, використанню, критичному аналізу, оцінці, створенню й передачі медіа текстів у різних видах, формах і жанрах, аналізу складних процесів функціонування медіа в соціумі. Вона може бути визначена як сума знань, навичок і відносин, які педагоги повинні використовувати свідомо та критично. Кожен повинен мати можливість отримати доступ до використання засобів масової інформації, щоб розуміти і свідомо оцінювати різні її аспекти.

Впровадження Концепції Нової української школи змінює роль майбутнього фахівця дошкільної освіти, який розглядається як педагог фасилітатор, що створює умови для задоволення потреби дитини в саморозвитку, підтримує дитину в її діяльності, сприяє її самостійному пошуку, допомагає усвідомити свої можливості, здібності, особистісні якості [9].

О. Федоров, стверджує, що медіаосвіта має дати майбутнім фахівцям дошкільної освіти можливість зрозуміти, як масова комунікація використовується в їхніх соціумах, навчитися використовувати медіа в комунікації з іншими людьми; забезпечує знання того, як: аналізувати, критично осмислювати і створювати медіатексти; визначати джерела медіатекстів, їхні політичні, соціальні, комерційні, культурні інтереси, їх контекст; інтерпретувати медіатексти і цінності, що поширюють медіа; добирати відповідні медіа для створення й поширення власних медіатекстів та набуття зацікавленої в них аудиторії; отримання можливості вільного доступу до медіа і для сприйняття, і для продукції [11, с. 7].

В якості засобу освітнього процесу В. Мантуленко пропонував використовувати такі компоненти медіаосвіти, як: інструмент, за допомогою

якого традиційні заняття обробляються в спеціальній формі (перш за все, це охоплює сферу обробки тексту, наприклад, підготовка повідомлень, доповідей, презентацій мультимедіа тощо); помічник у навчанні (робота з електронними словниками, енциклопедіями, інтернет-порталами за зазначеними предметами); засіб комунікації (завдяки підключенню комп'ютерів до локальної або всесвітньої мереж, частіш за все у формі електронних листів або відеоконференцій діти та викладачі можуть спілкуватись, долаючи будь-які кордони та дистанції); інструмент моделювання дійсності (електронні медіа відкривають штучні світи, у рамках предмета у вигляді віртуальних екскурсій до музеїв) [7, с. 15-16].

Медійна грамотність майбутнього фахівця дошкільної освіти включає: естетичні і креативні навички (здатність бачити, чути, створювати й інтерпретувати медіа контент); інтерактивні навички (здатність спілкуватись за допомогою медіа і приміряти на себе різні медіа ролі); інтерактивні навички вказують на готовність висловлювати свої думки і настанови.; навички критичного аналізу (уміння інтерпретувати і розуміти значення різних медіа контентів, інтерпретувати і оцінювати медіа форми і контент, використовуючи різні аналітичні інструменти). Ці навички краще розвиваються через вивчення різноманітних медіа контентів і жанрів; навички безпеки (вміння знаходити вихід зі скрутних ситуацій і уникати їх). Найважливіші навички безпечної поведінки у віртуальному просторі – захист приватного простору і вміння уникати шкідливих контактів і контенту [9, с. 14].

Результатом медіаосвіти майбутнього фахівця дошкільної освіти має бути підвищення рівня медіакомпетенції або її ще називають медіаграмотністю, що сприяють добору, використанню, критичному аналізу, оцінюванню, створенню та передачі медіатекстів різних форм, жанрів, а також аналізу складних процесів функціонування медіа в суспільстві [6, с. 21].

Медіакомпетентний вихователь реалізує свою діяльність у взаємодії з різними соціальними групами, що дозволяє забезпечити повноцінну взаємодію з дітьми дошкільного віку. Основною метою є не тільки організація роботи з

дітьми в медіасередовищі, а й формування свідомого ставлення їх найближчого оточення до цього процесу.

Вихователь, який володіє медіакомпетентністю у своїй професійній діяльності вміє здійснювати критичний огляд медіатекстів, застосовувати раціональні методи пошуку, відбору, систематизації та використання медіатекстів, здатен протистояти маніпуляції та пропаганді, застосовує у процесі навчання комп'ютерні програми навчання, навчальні ресурси глобальної мережі Інтернет, раціонально поєднує традиційні методи навчання з мультимедійними засобами ілюстрації та демонстрації інформації.

Тільки взаємодія різних соціальних інститутів забезпечить гармонійний розвиток дитини в умовах сучасного світу, допоможе уникнути проблем та з користю використати можливості сучасного розвитку медіасередовища за таких умов: взаємодія вихователів, батьків та найближчого оточення дитини в організації роботи та використанні умов медіасередовища з окресленим проміжком часу; вплив на свідомість дитини, що персональний комп'ютер – помічник, а не друг; використовувати медіасередовище як допоміжний засіб, а не основний засіб виховання і навчання дітей; обговорення з дітьми різних моментів перегляду, прослуховування, організація роботи у медіа середовищі та власний приклад у оточенні дитини.

У цьому напрямі покликання викладача закладу вищої освіти – навчати майбутніх фахівців дошкільної освіти самостійно опрацьовувати, диференціації, оцінювати й систематизовувати інформацію. Тому що масмедіа активно втручаються в освіту, змінюючи технології навчально-виховного процесу, та змісту викладачі зобов'язані мати розвинуті методичні навички роботи з мультимедіа. Завдання педагога полягає в тому, щоб організовувати для студентів середовище, яке сприяло б спільному пізнанню нових можливостей з метою формування культури спілкування, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, вміння в повній мірі сприймати, інтерпретувати, аналізувати й оцінювати медіатексти, навчали різним формам самовираження за допомогою медіатехніки.

Отже, сучасний фахівець дошкільної освіти повинен володіти високим рівнем професійної культури, що проявляється у здатності творчо мислити, постійній орієнтації на пошук і новизну, використанні науково технічних знань для розв'язання технічних проблем. Завдання, яке стоїть перед майбутніми викладачами закладів вищої освіти – це вивчення можливостей Інтернет-ресурсів і їх ефективного застосування, випуск електронної дошки оголошень, використання електронної пошти для індивідуального пересилання кореспонденції, створення посилань на сайти в мережі Інтернет, які можуть бути корисними для майбутніх викладачів ЗВО і відкривають доступ до каталогів бібліотек або на індивідуальні сторінки студентів.

Список літератури

1. Брюханова Н. О. *Основи педагогічного проектування в інженерно-педагогічній освіті*: монографія. Укр. інж.-пед. акад. Харків: НТМТ, 2010. 438 с
2. Задорожна І. Т., Кузнецова Т. В. Медіаосвіта. *Енциклопедія освіти.* гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 523 с.
3. *Концепція впровадження медіаосвіти в Україні* (нова редакція).
4. Мурована Н. Н. *Компетентність педагога як важлива умова його професійної деятельності*: методичний посібник. Севастополь: Рибзст, 2006. 24 с.
5. Ларионова Г. А. *Компетенции в профессиональной подготовке студентов вуза.* Челябинск: ЧГАУ, 2004. 206 с.
6. Медіаосвіта і медіаграмотність: підручник. Ред.-упор. В. Ф. Іванов., О. В. Волошенюк; за наук. ред. В. В. Різуна. Київ: Центр вільної преси, 2012. 352 с.
7. Мантуленко В. В. *Особености использования электронных медиа в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы*: автореф. … канд. пед. наук. Самара, 2007. 21 с.
8. Олійник В. В., Даниленко Л. І. Професійне зростання педагогічних працівників: організаційно-педагогічний аспект. *Методист*, 2003. № 3. С. 2-5.
9. *Нова українська школа: порадник для вчителя* / Під заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
10. Сулім А. А. *Медіакомпетентність як результат упровадження медіаосвіти.* URL: http://mediaeducation.ucoz.ru/_ld/9/954__2012.pdf. (Дата звернення: 12.02.2020).
11. Федоров А. В. Современное медиаобразование: интегративный подход. *Интегративный подход в психолого- педагогической подготовке современного учителя.* / Под ред. В. Т. Фоменко. Ростов – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. С. 7-14.

Пенькова Олена Іванівна, *м. Київ*

СІМЕЙНІ ВЗАЄМИНИ ЯК УМОВА СТАНОВЛЕННЯ МОРАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ У ДІТЕЙ

Стаття присвячена проблемі впливу соціального середовища на моральний розвиток

дитини. Доведено, що виконання сім'єю соціалізуючої функції залежить від багатьох об'єктивних чинників, суттєву роль при цьому відіграють особливості ставлення батьків до дітей як партнерів по взаємодії.
Ключові слова: *сімейна взаємодія, особистість, моральність, діяльність.*

The article is devoted the problem of social environment influence on moral development of the child. It is well-proven that implementation of family socializing function depends on many objective factors. The features of relationship between parents and children where children are interaction partners play a substantial role here.
Keywords: *family cooperation, personality, morality, activity.*

Сучасне суспільство, яке характеризується постійними соціально-економічними та політичними змінами, відчуває нагальну потребу в особистостях, які здатні виявляти соціальну та моральну зрілість, мати власну позицію, захищати і утверджувати власні переконання, відповідати вимогам часу. Особливу роль у даному процесі відіграє емоційна атмосфера сім'ї, оскільки саме тут у дітей формуються високі моральні якості, без яких неможливе становлення особистості. Приклад батьків є тим першим соціальним досвідом, який засвоюють діти протягом свого життя. Це спілкування – специфічне, неповторне, бо воно ґрунтується на почутті любові, прихильності батьків до дітей і навпаки. Батьки впливають при цьому на них усіма сторонами своєї особистості: зовнішністю, поглядами, інтересами, ставленням до праці та до оточуючих. Слід зазначити, що вплив батьківського прикладу посилюється, як правило, загальною атмосферою сім'ї, яка будується на основі групової свідомості і загального стилю поведінки батьків. Отже, зміст і спрямованість сформованого у процесі спілкування з батьками морального досвіду дітей створює ту основу, через яку віддзеркалюються всі впливи, які сім'я так чи інакше вносить у свідомість підростаючого покоління.

Г. С. Костюк зазначав: «Дорослі опосереднюють формування досвіду дитини вже з перших її днів. Немає ніякої можливості провести якусь штучну межу, що відокремлювала б особистий досвід дитини від досвіду суспільного, а тим більше не можна протиставити їх. Особистий досвід дитини проймається досвідом, засвоюваним від дорослих, через що набуває нової якості. Таке взаємопроникнення існує в усіх виявах свідомого психічного життя дитини, починаючи з її осмисленого сприймання» [2, с. 127]

Морально-цілісна особистість являє собою соціальну структуру, у якій знайшли своє відображення наступні характеристики: відповідність основних принципів суспільної і індивідуальної моральної свідомості; відсутність розбіжності між переконаннями та поведінкою, думками і вчинками; внутрішня цілісність і погодженість всієї системи розуміння людиною добра і зла, совісті і справедливості, честі і відповідальності; єдність моральних якостей і властивостей, які втілюються в діяльності і поведінці.

Говорячи про моральність, слід мати на увазі ту обставину, що найважливішим критерієм її розвитку має стати міра погодженості між способом життя особистості та нормативно-ціннісною моделлю суспільства. Підтвердження цієї думки знаходимо у дослідженнях М. Й. Боришевського [1], Г. С. Костюка [2], С. Д. Максименка [3] та ін.

«Моральні якості особистості – зазначав Г. С. Костюк, – зароджуються в її діях, у яких виявляється її ставлення до інших людей, до своїх обов'язків, до колективу. Повторюючись, вони закріплюються, стають звичними, стійкими рисами характеру учня, що внутрішньо визначають його поведінку за тих чи інших життєвих обставин. Утворення моральних звичок успішно відбувається там, де має місце повторення не тільки зовнішніх форм поведінки, а й пов'язаних з ними переживань учня. Завдяки цьому ситуаційні позитивні емоціональні спонукання узагальнюються, стають стійкими мотивами його моральної поведінки. Без цього й багаторазове повторення, стимульоване суто зовнішнім примусом, може не приводити до вироблення позитивних моральних звичок. У кращому разі воно зумовлює утворення деяких гальмівних механізмів, але ці гальма виявляються нестійкими і швидко «відмовляють», як тільки зникають зовнішні стимули, що їх підтримують» [4, с. 407].

Структуру моральної свідомості складають когнітивний, мотиваційний і конативний компоненти. Когнітивний компонент – це система засвоєних особистістю на рівні переконань моральних понять, правил, оцінок, норм, цінностей. Мотиваційний – пов'язаний з усвідомленням людиною свого місця в суспільстві, обов'язком і почуттям відповідальності перед ними за свої дії і

вчинки, виробленням власної соціальної позиції, оволодінням певною соціальною роллю, знанням соціальних норм. Мотиви санкціонують вибір і реалізацію конкретного напрямку поведінки та діяльності. Конативний компонент – сукупність узагальнених прийомів пізнавальної діяльності, а саме: прийоми оцінного аналізу ситуацій і явищ, а також прийоми вибору способів впливу на ситуацію з метою перетворення її в бажану. Кожен з цих компонентів виконує специфічну психологічну функцію. За допомогою когнітивного компоненту здійснюється використання наукових знань (зафіксованого в них соціального досвіду) для з'ясування ціннісного значення моральних ситуацій і явищ. Такий прийом дозволяє особистості, не вступаючи в протиріччя з суспільними вимогами, поєднати особистісну і соціальну мету в конкретній ситуації, скорегувати власні наміри відповідно до змісту суспільних цінностей і норм. При цьому психічна діяльність особистості сприяє формуванню власного ставлення до засвоюваних моральних цінностей і норм. Формування моральності особистості вимагає високого рівня розвитку мотивації, коли науковим знанням надається ціннісний, особистісний сенс. Виконання цієї діяльності може спиратися на науковий або буденний світогляд, який базується на емоціях, що недостатньо контролюються свідомістю.

Науковий світогляд сприяє накопиченню позитивного досвіду засвоєння наукових знань не лише в пізнавальній, а й у емоційній і регулюючій функціях, що сприяє побудові стійкої життєвої позиції, яка спирається на моральні цінності і норми. Утворення переконань пов'язане з формуванням у особистості оцінного ставлення до засвоюваних знань (понять, оцінок, норм, форм поведінки), які здатні викликати намір використовувати їх як регулятори власної свідомості і поведінки. В залежності від того, як особистість уявляє мету використання засвоюваних знань – набути за їх допомогою якихось життєвих дивідендів, зробити доцільною зовнішню поведінку або ж скорегувати зміст внутрішніх принципів поведінки – наданий знанням особистісний підтекст буде характеризуватись прагматичною або світоглядною спрямованістю. Усвідомлення мотивів, які сприяють засвоєнню наукових

знань, визначає доцільність дій з цими знаннями, їх застосування за наявності зовнішньої (прагматичної) мотивації обмежене виконанням лише пізнавальної функції. Механізм же внутрішньої мотивації зумовлює включення наукових знань до складу оцінної і регулюючої функції. Однак ступінь готовності керуватися ними буде неоднаковим. В першому випадку моральні знання засвоюються на рівні особистісних норм. Готовність керуватися ними обмежується ситуаціями, в яких, спираючись на принцип доцільності, важливо регулювати насамперед зовнішню поведінку, в той час коли внутрішнє оцінне ставлення особистості до ситуації може бути іншим. В другому випадку знання засвоюються на рівні особистісних моральних цінностей. Готовність керуватися ними стає внутрішнім принципом, зумовлюючи перенесення цих знань на нові ситуації. Вважається, що психологічним механізмом створення і функціонування переконань є формування соціальної настанови, що виражає ставлення особистості до моральних характеристик: цінностей, норм, оцінок, потреб.

Формування моральних потреб генетично відбувається в соціальних взаємовідносинах, але після їх сформування необхідною умовою їх виникнення і задоволення інша людина (або група людей, сім'я) вже не виступає. Соціогенна ж потреба неможлива без партнера – без соціального об'єкта, оскільки вона є потребою конкретної соціальної взаємодії з іншою людиною чи групою людей. Отже, формування тієї чи іншої потреби впливає на поведінку особистості.

У людській діяльності незалежно від того, береться вона в межах історії суспільства чи в межах індивідуального розвитку особистості, якщо її розглядати загалом, виступають в нерозривній єдності матеріальні, об'єктивні компоненти, з одного боку, і духовні, суб'єктивні – з іншого. Особливістю людської діяльності є, як відомо, її цілеспрямованість. Тому людську поведінку необхідно розглядати у зв'язку з діяльністю свідомості. Але оскільки остання спрямована на здійснення – через практичну дію – певних змін у зовнішньому предметному світі чи в самому індивіді, постільки не можна розглядати

діяльність свідомості поза зв'язком з вчинками людей, тобто подавати моральну свідомість у вигляді автономної, замкнутої у собі системи чи структури. Свідомість входить до більш широкої структури – структури людської діяльності і пов'язана з нею безліччю зв'язків – причинних, відображувальних, функціональних тощо.

Формування моральних почуттів вимагає від особистості значних зусиль, оскільки необхідно самостійно поставити перед собою завдання, знайти способи його розв'язку, оцінити результат дій і поставити перед собою більш складні вимоги. Все це пов'язане з відповідним рівнем розвитку інтелектуальних, емоційних і вольових якостей особистості. Саме виховання виявляється у тих вчинках, які спрямовані на організацію власної поведінки. Таким чином закріплюються моральні переконання, створюються можливості як для прийняття вимог інших, так і для здійснення власних намірів. Розвиток моральності характеризується новими формами активності і новими гальмівними силами, завдяки яким зростає довільність поведінки, здатність ставити віддалені цілі і регулювати свою діяльність у відповідності з ними.

Моральні уявлення, які народжуються у власному досвіді особистості, є емпіричними і досить часто можуть бути хибними. Крім того, ці уявлення, як правило, відзначаються емоційністю. Моральні принципи, що прийняті індивідом, більше відчуваються і переживаються, ніж усвідомлюються. Це – ситуація початкового етапу засвоєння моральних знань. Цей етап ще не формує механізму самостійної орієнтації дитини в моральних колізіях, оскільки не забезпечує глибокого практичного засвоєння обраних принципів поведінки. Опинившись у складній ситуації, дитина, що має нечіткі моральні уявлення, часто не в змозі обрати правильну форму поведінки, тому вона потребує допомоги старших. На цьому етапі закладаються підвалини соціально моральних орієнтацій особистості, що є основою наступного етапу. Його відмінність полягає в тому, що засвоєння принципів моральної поведінки стає свідомим, цілеспрямованим процесом. Осмислення індивідом прийнятих ним принципів поведінки забезпечує більш глибокий рівень їх засвоєння, що сприяє

формуванню моральності. Ці принципи, як правило, зведені у відповідну впорядковану систему, чітко оформлені у мовленні. На даному етапі виникає механізм самоорієнтації індивіда в моральних ситуаціях, в основі якого знаходиться здатність аналізувати моральні проблеми, обирати адекватні їм форми поведінки, керуючись власними моральними переконаннями.

На третьому, заключному, етапі відбувається формування неусвідомленого способу орієнтації індивіда в ситуаціях моральності. На даній стадії включається механізм актуально неусвідомленої орієнтації, що базується на моральних звичках та інтуїції.

Справжня звична форма поведінки виникає лише на основі переконань, на основі глибокого усвідомлення дій. Засвоєння принципів поведінки на цьому етапі передбачає набуття індивідом досвіду та навичок їх практичного використання.

Однією із суттєвих передумов успішного розв'язання завдань морального розвитку дітей є створення і застосування адекватних засобів впливу з боку батьків. Так, в пізнавальній сфері кожен з членів сім'ї повинен усвідомити: особливості власної поведінки і емоційного реагування; особливості міжособистісної взаємодії батьків з дітьми і навпаки; подолання конфліктів; умови і формування моральних цінностей у сім'ї. В емоційній сфері мають місце такі моменти: культура спілкування з батьками, дітьми, старшими членами сім'ї та оточуючими; уміння розуміти та вербалізувати свої почуття і думки; розуміти своє «Я» та власні взаємини з оточуючими. В конативній сфері усвідомлюється наступне: культура спілкування між членами сім'ї та оточуючими; формування поведінки, пов'язаної з відповідальністю, співробітництвом, взаємодопомогою; закріплення нових форм поведінки, зокрема тих, які допомагатимуть формуванню моральних стосунків у сім'ї.

Отже, важливим фактором морального становлення дітей виступає соціально-психологічний аспект уявлень сім'ї про загальнолюдські цінності, правила і норми поведінки. Неабияку роль у цьому процесі відіграють соціальні контакти, тобто встановлення сприятливих взаємин у різних сферах

соціального спілкування, розширення міжособистісних взаємозв'язків, реалізація власної соціальної ролі, збереження власної індивідуальності, захист своєї неповторності, незалежності. У роботі з сім'єю найбільш продуктивними мають стати заходи з підвищення психолого-педагогічної культури батьків, що ґрунтуються на поєднанні педагогічної освіти з керівництвом педагогічною самоосвітою батьків та залученні їх до активної діяльності з виховання дітей у сім'ї; поєднанні групових та індивідуальних форм роботи з батьками; на поєднанні поваги та вимогливості до батьків, опорі на позитивний досвід сімейного виховання. Психолого-педагогічна культура батьків підвищується завдяки лекторіям, батьківським зборам, індивідуальним бесідам з вихователями, психологом. Тема такого спілкування може бути присвячена наступним питанням: роль сім'ї у вихованні дітей, психолого-педагогічні основи виховання дітей, зміст, основні форми, способи і методи виховання дітей у сім'ї, труднощі та помилки сімейного виховання, шляхи їх подолання. Особлива увага на заняттях, які проводяться для батьків, приділяється питанням зміцнення сім'ї та створення доцільних внутрішньо сімейних стосунків, методиці виховання дітей в сім'ї та поширенню передового досвіду сімейного та суспільного виховання.

Список літератури

1. Боришевський М. Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: *Монографія*. Київ: Академвидав, 2010. 416 с.

2. Костюк Г. С. *Навчально-виховний процесс і психічний розвиток особистості* / Під ред. Л. М. Проколієнко. Київ: Радянська школа, 1989. 608 с.

3. Максименко С. Д. Структура особистості: теоретико-методологічний аспект дослідження. *Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України* / За ред. С. Д. Максименка. Київ: Нора-прінт, 2004. Вип. 24. С. 3-15.

Пісоцька Леоніда Станіславівна, *м. Хмельницький*
ORCID 0000-0003-2938-125X

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ЩОДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ІДЕЙ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті розкрито використання інноваційних підходів щодо підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку у контексті реалізації ідей Нової української школи. Акцентовано увагу на актуальності проблеми і модернізаційних змін підготовки фахівців відповідно до законодавчо-нормативних документів. Висвітлено зміст основних ключових понять проблеми і дано характеристику інноваційних методів викладання при підготовці майбутніх педагогів дошкільної галузі крізь призму модернізації змісту дошкільної освіти, щоб підготувати дітей до реалізації ідей Нової української школи.
***Ключові слова**: Нова українська школа, інноваційні підходи, інтерактив, метод проектів, ситуація створення успіху, ігрові технології, метод фокальних об'єктів, кейс-метод.*

The article describes the use of innovative approaches to the training of future pre-school teachers in the context of the implementation of the ideas of the New Ukrainian School. The attention is paid to the urgency of the problem and the modernization changes of training specialists in accordance with the legislative and regulatory documents. The content of the main key concepts of the problem has been covered and the characteristic of innovative teaching methods in the training of future pre-school teachers through the prism of modernization of the content of pre-school education in order to prepare children for the implementation of the ideas of the New Ukrainian School has been given.
***Key Words:** New Ukrainian school, innovative approaches, interactive, project method, situation of creation success, game technologies, focal object method, case method.*

XXI століття знаменується в Україні тим, що зростає значення освіти як суспільного стабілізатора. Сьогодні Україна переживає істотні реформації, викликані соціально-економічними, духовно-культурними змінами в суспільстві, що і визначило пріоритетність освіти і зміну ринку праці, котрий вимагає галузевої та професійної мобільності фахівців. Звідси констатуємо зростаючі вимоги щодо гнучкості і конкурентоспроможності фахівця, його багатогранності, здатності до динамічної трансформації та постійного навчання. У Законі України «Про вищу освіту», в «Національній доктрині розвитку освіти», у Державній програмі «Вчитель», сучасній Концепції Нової української школи визначається необхідність розвитку освіти на основі прогресивних ідей та підходів, запровадження інноваційних технологій в підготовку педагогічних працівників, зокрема, вихователів дітей дошкільного віку. Закон України «Про вищу освіту» серед основних завдань педагогічних закладів вищої освіти передбачає «забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності» [6, с. 21].

Звідси актуальності набувають модернізаційні процеси у сфері

дошкільної освіти та підготовки фахівців у контексті реалізації змісту концепції Нової української школи (НУШ), яка є основною реформою сучасності на десятиріччя вперед. Як доводять результати вивчення основних документів стосовно НУШ, її метою є створення школи, котра буде формувати у дітей вміння використовувати у житті набуті знання, тобто формувати певні компетентності. Дошкільна освіта, як перша самоцінна ланка у освіті, має гнучко реагувати на сучасні соціокультурні запити, збагачувати знання дітей необхідною якісною інформацією, допомагати реалізовувати природний потенціал, орієнтуватися на загальнолюдські й національні цінності. Сьогодні маємо соціокультурний запит суспільства – реалізація ідей нової української школи, а відтак дошкільна освіта має відповідати цим ідеям, забезпечити наступність щодо адаптації дошкільників до сучасного освітнього простору в НУШ.

Передбачаємо, що традиційний зміст навчання і виховання нині вступає у протиріччя з новими завданнями, умовами роботи і потребами суспільства. Ми підтримуємо думку академіка В. Кременя, який акцентував увагу, ще задовго до появи концепції НУШ, на необхідності змін освітнього процесу в закладах різних рівнів, який традиційно був зорієнтований на отримання, у кращому випадку – творчому застосуванні суми знань тими, хто навчається. Він наголосив, що поряд із засвоєнням базових знань перед сучасною освітою постає завдання навчити навчатися, виробити потребу в сталому розвитку [5].

Виходячи з цього, трактуємо, що особливої значущості у процесі підготовки педагогів дошкільної освіти до роботи в умовах забезпечення наступності реалізації завдань НУШ набуває пошук закладами вищої освіти переходу від традиційних пасивних форм занять до нестандартних методів навчання. У зв’язку з цим виникає необхідність орієнтації освітнього процесу на отримання знань здобувачами освіти у контексті формування яскраво виражених професійних компетенцій педагога дошкільної освіти, інноваційних цілеспрямованих змін викладання.

Наявність у теорії й практиці чималої кількості різноаспектних концепцій

у сучасному закладі вищої освіти засвідчує якісно новий етап у розвитку професійної підготовки фахівців. До визначальних ознак цього етапу узагальнено відносимо: принципові зміни в поглядах на освіту і виховання (культурний процес визнання гуманістичних цінностей паритетними формами взаємодії його учасників); перманентну змінюваність уявлень про особистість (цілісність соціального й суб'єктивного з притаманною автономністю, незалежністю, рефлексією, саморегуляцією та ін., що сприяє гнучкій участі в педагогічному процесі, є її системотворчим стрижнем); змінюваність ставлення до кожного студента не лише як до об'єкта педагогічного впливу (студент – суб'єкт освіти, з власним життям, з виразними унікальними індивідуальними особливостями); створення умов для належного розвитку особистісних якостей, властивостей, визнання індивідуальної самобутності; симбіоз реального освітнього процесу з новітніми надбаннями психолого-педагогічних досліджень з проблем навчання і виховання, а також і самоосвіти [1].

При цьому, зауважуємо, що кожне заняття має спрямовувати навчальну діяльність на розвиток особистісних якостей, на створення розвивального середовища, де б кожен здобувач почував би себе комфортно, міг би реалізувати власні інтереси, можливості. Таким чином, інноваційне навчання має ставити у центр конкретного майбутнього педагога дошкільної освіти і його життєвий простір, формувати потенціал конкурентоздатного фахівця на ринку праці нині, коли змінюються пріоритети освітнього процесу і умови навчання у сучасній НУШ, а відтак – і дошкільної освіти. Майбутні педагоги дошкільної освіти мають володіти арсеналом інформаційно-комунікативних технологій і бути здатними до професійного росту, мобільності, демонстрації творчої активності, що в свою чергу сприятиме забезпеченню наступності дошкільної і початкової освіти в умовах НУШ. Відповідно до цього процес модернізації змісту дошкільної освіти повинен бути спрямований на розвиток дошкільника як активного, свідомого та компетентного суб'єкта життєдіяльності, виховання уміння жити у злагоді з довкіллям та самим собою, формування готовності до навчання у НУШ. Вихідними науковими тезами, які

покладені в основу модернізації змісту дошкільної освіти і доносяться до здобувачів вищої освіти є: стратегія розвитку особистості в дошкільному дитинстві; ідея про цінність й сутність життя людини як центр відліку; принцип варіативності, який є результатом усвідомлення необхідності подолання уніфікації та одноманітності і здатністю дошкільної освіти надавати дітям повноцінні, якісні, привабливі траєкторії та спектри можливостей.

На тлі вищезазначеного стверджуємо, що розв'язання проблеми підготовки педагога дошкільної освіти для забезпечення наступності дошкільної і початкової освіти в умовах реалізації ідей НУШ і підготовки дітей до цього має важливе практичне значення на основі глибокого розуміння сучасних інтерактивних технологій.

Аналіз сучасних підходів до використання інтерактивних технологій дає можливість нам констатувати, що цією проблемою займаються такі сучасні науковці, як: І. Бех, Л. Зданевич, Л. Даниленко, І. Дичківська, О. Зосименко, Н. Казакова, Л. Козак, Н. Лисенко, Н. Мачинська, М. Марусинець, Л. Машкіна, Л. Онофрійчук, Л. Пісоцька Л., Г. Рего, С. Сисоєва, І. Шоробура та ін. Тло аналізу результатів їхніх досліджень доводить, що, розкриваючи психологічні та дидактичні особливості підготовки педагогів з точки зору формування творчого потенціалу, вони акцентують увагу на пріоритетності запровадження активних форм і методів навчання у цій підготовці до їх широкого застосування у практичній діяльності для формування важливих професійних компетентностей: здатності до мобільності, зміни соціальних ролей, прийняття рішень, власної позиції, творчого мислення тощо.

Поняття «інтеракція» давно використовується в соціології та соціальній психології, згодом і у психології. Уточнюючи саме поняття « інтерактивне навчання», багато науковців акцентують, що це обов'язково співнавчання, побудоване на психологічних закономірностях людських взаємин і взаємодії. Ці форми і методи спільної навчальної діяльності допомагають ефективніше вирішувати проблеми, моделювати різні ситуації, розвивати навички скооперованої праці [2, с. 5].

Аналіз походження поняття «інтерактив» засвідчує, що інтерактивність у навчанні можна пояснити як взаємодію респондентів, у нашому випадку – здобувачів освіти і викладачів, знаходження їх у режимі бесіди, діалогу, спільної дії. Відповідно інтерактивним методом можна вважати такий, у якому той, хто навчається, є учасником, який здійснює щось: пише, говорить, малює, моделює тощо, тобто не виступає лише спостерігачем чи слухачем, а є активним учасником того, що відбувається [7, с. 31]. При цьому кожне заняття має спрямовувати навчальну діяльність на розвиток особистісних якостей, на створення розвивального середовища, де кожен здобувач освіти дошкільного профілю почував би себе комфортно, міг би реалізувати власні інтереси, можливості. Таким чином, навчання має ставити у центр здобувача вищої освіти і його життєвий простір, формувати потенціал конкурентоздатного фахівця на ринку праці, а також, який володіє арсеналом інформаційно-комунікативних технологій і здатний до професійного росту, мобільності, демонстрації творчої активності та розуміння змін в освітньому процесі.

Упровадження таких технологій, як доводить практика і спостереження, – це процес складний і залежить від суб'єктивних та об'єктивних факторів. Методичне забезпечення ефективності та кваліфікованості впровадження інновацій у практику складається з консультацій, лекцій, зустрічей з авторами інноваційних технологій, проблемних бесід, демонстрацій методів і прийомів роботи з подальшим їхнім обговоренням.

Готуючи майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до професійної діяльності з метою забезпечення наступності, радимо використовувати такі методи і прийоми, які активізують мислительну діяльність здобувачів освіти у контексті, що викладач виступає не лише як наставник і джерело знань, а як коуч, помічник, фасилітатор, тьютор, модератор в індивідуальній освітній траєкторії здобувача, щоб навчити його самостійно здобувати інформацію, відійти від авторитарної форми навчання і бути на рівні з дітьми. Майбутні вихователі мають бути готовими до активного використання у своїй професійній діяльності підходів, які б відповідали освітнім потребам дітей і на

високому рівні забезпечували формування у них життєвих компетентностей, які є тлом ключових компетентностей школяра, котрі передбачені змістом ідей НУШ.

Дамо характеристику окремим інтерактивним методам і прийомам, котрі радимо використовувати при підготовці майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

Метод проектів відображає реалізацію особистісно - орієнтованого підходу і сприяє формуванню уміння адаптуватися до професійного життя і дозволяє розвивати пізнавальний інтерес здобувачів освіти, вміння критично мислити, йти від узагальненого до конкретного [4]. Як показує досвід, вміння використовувати цей метод – це показник високої кваліфікації, прогресивності професійної діяльності викладача. Важливою рисою цього методу є гуманізм, увага і повага до здобувача освіти, спрямування зусиль не лише на навчання, а й на всебічний розвиток особистості. В основі методу проектів лежить, як показує практика його використання, розвиток пізнавальних, творчих навичок та умінь, котрі потребують самостійного конструювання знань і орієнтації в інформаційному просторі. Одним із цікавих прийомів цього методу є «ворк-шоп» (спільна розробка проекту в невеликих групах під керівництвом викладача). Використання методу проектів на заняттях забезпечує самостійну діяльність студентів при виконанні проектів дослідницької роботи [4]. Як правило, радимо викладачам на заняттях використовувати практично зорієнтовані проекти, котрі спрямовані на практичний результат діяльності, а також короткотермінові або змішані типи проектів. Ось тоді змінюється позиція викладача: із носія готових знань він перетворюється в організатора пізнавальної діяльності, а репродуктивна навчальна діяльність трансформується у пошукову, творчу.

Заслуговує на увагу впровадження ігрових технологій, які за своєю суттю є поліваріативними, і котрі сприяють задоволенню потреб у самоствердженні і самореалізації кожного здобувача освіти як суб’єкта учіння. Використання цього методу дає можливість програти практично будь-яку конкретну ситуацію

в дійових особах, що дозволяє краще зрозуміти психологію дитини, відчути себе на її місці, зрозуміти мотиви поведінки, а також перетворити знання з передумови до дій у самій дії. Придбані у процесі гри практичні навички дозволяють майбутньому вихователю уникнути зайвих помилок на початку самостійної педагогічної діяльності. Цікавими і прогресивними є заняття з використанням «педагогічного суду», як ділової гри, щодо організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, а також методичних дебатів.

Технологія колективного способу навчання, як такої організації праці, в процесі якої навчання здійснюється шляхом спілкування в динамічних (змінних) парах, коли учасники вчать один одного. Як елемент цієї технології – взаємообмін завданнями і колективне розв'язування професійних завдань і прикладів за підручниками, опорними конспектами тощо.

Інноваційним і важливим для використання є метод «створення ситуації успіху», який сприяє створенню суб'єктивного психологічного стану задоволення як наслідку фізичного або морального напруження і основна його ознака – психологічна підтримка розвитку особистості, становлення фахівця, створення оптимальних умов для розвитку особистості як суб'єкта навчальної діяльності через використання технології особистісно-орієнтованого навчання. Нами виокремлено ряд суттєвих вимог до цього навчання: діалогічність, діяльнісно-творчий характер, спрямованість на підтримку індивідуального розвитку здобувача освіти, надання йому необхідного простору свободи для прийняття самостійних рішень творчості, вибору змісту і способів навчання та поведінки. Досить широко при цьому використовується суб'єктивний досвід студентів, суб'єкт – суб'єктних стосунків учасників навчального процесу і діяльнісної основи.

Майбутній вихователь дітей дошкільного віку має бути добре мотивованим. І у цьому випадку маємо на увазі не стільки соціальний престиж професії, не матеріальні блага, забезпечені державою, а, у першу чергу, високий рівень розвитку професійно-ціннісних мотивів: любов до дітей, бажання навчати та виховувати, прагнення принести користь суспільству.

Любов до дітей, як ключовий мотив педагогічної діяльності та ознака педагогічного покликання вихователя є його найголовнішою рисою і на цьому, вважаємо, має акцентуватися увага при викладанні професійно орієнтованих дисциплін через організацію тренінгових і лабораторних занять.

Викладання на цих заняттях вимагає інноваційних підходів у процесі проведення семінарських і практичних занять. Можемо радити проводити такі заняття використовуючи такі прийоми, як: навчаючись учусь, коло ідей, акваріум, дискусійна мережа, щоденник подвійних нотаток, передбачення тощо. Вони вимагають від здобувачів освіти обґрунтування, емоційно забарвленого та змістовного варіанту розв'язання дидактичних проблем, ясного і чіткого висловлювання думок.

Семінар із застосуванням методу фокальних об'єктів сприяє виходу мислення студента на нову оригінальну ідею шляхом активізації асоціативного мислення. Сутність цього семінару полягає у перенесенні ознак випадково обраних об'єктів на об'єкт, що удосконалюється, який знаходиться ніби у фокусі переносу і тому називається фокальним. В результаті виникає велика кількість непередбачуваних варіантів вирішення.

Кейс-метод – метод ситуативного навчання на конкретних прикладах, який дає змогу наблизити процес навчання до реальної практичної діяльності фахівців і сприяє розвитку винахідливості, вмінню вирішувати проблеми, розвиває здібності проводити аналіз і діагностику проблем, радимо використовувати на практичних заняттях з професійно орієнтованих дисциплін. Як показує практика, при підготовці майбутніх вихователів до професійної діяльності варто використовував різні типи кейсів: кейс-випадок, кейс-вправа, кейс-ситуація. При використанні цього методу викладачами для студентів створюються такі ситуації, за яких необхідно прийняти відповідне рішення. Студенти мають визначити істотні і другорядні факти, вибрати основні проблеми і виробити стратегії та рекомендації щодо подальших дій. Акцент робиться на самостійне навчання студентів на основі колективних зусиль. При цьому роль викладача зводиться до спостереження і управління дискусією

студентів.

Вважаємо, що використання інноваційних підходів до навчання і викладання сформують у майбутніх вихователів базові професійні компетентності і дадуть можливість навчитися давати змогу дітям засвоїти матеріал за допомогою діяльнісного підходу через призму використання різноманітних навчальних ігор, експериментів, екскурсій, проектів моделювання життєвих ситуацій тощо.

Список літератури

1. Берека В. Є., Пісоцька Л. С. *Професійна підготовка працівників дошкільної освіти: організаційно-педагогічний аспект:* навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Хмельницький: ХГПА, 2014. 195 с.
2. *Інтерактивні технології навчання у післядипломній педагогічній освіті*. [Укл. В. Семиченко, О. Снісаренко, Л. Сніцар, Л. Пісоцька та ін.]. Хмельницький: ХГПІ, 2008. 207 с.
3. *Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа»*. [Електронний ресурс]. URL: http://mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konczepcziya.pdf
4. Кравченко Г. Ю., Кугуєнко Н. Ф. *Метод проектів у розвитку якості дошкільної освіти.* Харків: Видавництво «Ранок», 2013. 176 с.
5. Кремень В. Нові вимоги до освіти та її змісту. Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для XXI ст. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* (26-27 червня 2007, м. Київ). Київ: ТОВ УВПК «Есоб», 2007. С. 3-10
6. Про вищу освіту: Закон України. *Офіційний вісник України,* 2014. № 63. С. 17-28.
7. Стецюра Н. Інтерактивні технології навчання. *Освіта. Технікуми. Коледжі,* 2010. № 2(260). С. 31-35

Семеняко Юлія Борисівна, *м. Бердянськ*
ORCID 0000-0002-4925-7662

ЗМІСТОВНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИХОВАННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ОСНОВ КУЛЬТУРИ ВИКОРИСТАННЯ МЕДІАПРОДУКЦІЇ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті доведено, що особливе значення у вихованні основ медіакультури особистості належить дошкільній освіті. Це потребує, своєю чергою, оновлення її змісту, методів та прийомів виховання у дітей дошкільного віку основ культури використання медіапродукції. Автором запропоновано факультативний курс для дітей старшого дошкільного віку «Діти у медіасвіті». Доведено ефективність реалізації розробленого змісту впродовж трьох етапів (інформаційно-пізнавальний, репродуктивно-збагачувальний, практично-творчий).

The article proves that preschool education is of particular importance in educating the foundations of the media culture of a person. This, in turn, requires updating its content, methods and techniques for raising the basics of the culture of using media products in preschool children. The author has proposed an optional course for children of preschool age "Children in the Media World". The effectiveness of the implementation of the developed content over three stages (informational-cognitive, reproductive-enrichment practically creative) is proved.

Підвищення якості дошкільної освіти проголошується одним із головних пріоритетів державної політики в освітній сфері. В оновленому Базовому компоненті дошкільної освіти України наголошено на необхідності «переорієнтації освіти на формування у дітей необхідних для життя ключових компетентностей», тобто забезпеченні зростання ступеня відповідності змісту і форм освіти соціально-економічним реаліям у світі, що змінюється [1, с. 21]. Серед ключових напрямів оновлення змісту дошкільної освіти важлива роль належить упровадженню і розвитку сучасної медіаосвіти, яка, за визначенням «Концепції впровадження медіа-освіти в Україні», являє собою «частину освітнього процесу, спрямовану на формування в суспільстві медіа-культури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні медіа» [2]. Ефективність медіаосвіти в умовах закладів дошкільної освіти залежить від створення і правильного використання розвиваючого медіасередовища, а також від систематичної роботи з дітьми щодо формування у них основ медіакультури. У зв'язку з цим актуалізується потреба у розробці системи роботи з виховання дитини дошкільного віку як культурного користувача медіапродукції і впровадження її в освітній процес.

Над питаннями, що пов'язані з визначенням завдань, методів, прийомів формування медіакультури особистості плідно працювали зарубіжні (Г. Апостолова, Л. Баженова, Л. Зазнобіна, А. Крулехт, Ж. Мацкевич, О. Плеханов, О. Тупічкіна, О. Федоров, О. Шариков та ін.) та українські науковці (О. Волошенюк, Н. Вовк, Л. Зазнобіна, В. Іванов, І. Іванова, Л. Найдьонова, С. Семчук, А. Тадаєва, І. Тимофєєва та ін.).

Завданням нашої статті є висвітлити змістовне забезпечення виховання у

дітей старшого дошкільного віку основ культури використання медіапродукції в закладах дошкільної освіти.

Уточнимо, що під змістовним забезпеченням виховання у дітей старшого дошкільного віку основ культури використання медіапродукції в закладах дошкільної освіти ми розуміємо наповнення даного процесу (змістові напрями) та його методичне упровадження (відповідний методичний інструментарій, тобто форми, методи, прийоми, засоби) для досягнення оптимальних результатів.

Для реалізації поставленої мети було розроблено факультативний курс «Діти у медіасвіті» [4]. Робота з вихованцями проводилася в три етапи. Виділені нами етапи виховного впливу на дітей розглядались у взаємозв'язку, оскільки процес виховання досліджуваної якості є цілісним і водночас розчленованим. З одного боку, передбачався системний вплив на всі компоненти цілісної структури культури використання медіапродукції, а з іншого, кожний із компонентів цілісного процесу вимагав специфічного підходу до організації виховного впливу.

На першому, інформаційно-пізнавальному, етапі робота з дітьми спрямовувалася на стимулювання у них інтересу до медіапродукції. З цією метою проводилася мотиваційно-пізнавальна гра «Я – медіаспоживач». Педагог ознайомлював дітей із різноманітністю мотивів використання медіапродукції, типами медіаспоживачів. Водночас, формувалися і закріплювалися вміння дітей старшого дошкільного віку усвідомлено виражати свої мотиви використання медіапродукції та інформаційні потреби, аргументувати свій вибір. Вихователь заохочував дітей до використання медіазасобів, медіапродукції за схемою: цікава ігрова мотивація; пояснення завдання; розглядання, допомога, поради, рекомендації у процесі самостійної діяльності дітей, підтримка; позитивна оцінка. Дієвим виявилося використання умовного підкріплення, що мали забезпечити збереження інтересу та фіксувати емоційний відгук до наступного заняття.

Ефективним було вирішення проблемних ситуацій, розв'язуючи які діти

усвідомлювали значення використання різних видів медіапродукції. Особливістю роботи з дітьми було використання інтерактивних прийомів («Павутинка», «Кошик ідей», «Мікрофон» та ін.), заповнення «Медіакалендаря», які сприяли формуванню пізнавальної мотивації, стійкого інтересу до медіапродукції та забезпеченню усвідомленості, осмисленості її використання у різних життєвих ситуаціях. Систематичне підтримання у дітей 6-го року життя інтересу до медіапродукції сприяло появі емоційно-позитивного ставлення до них та розвитку пізнавального мотиву її використання.

Наведемо фрагмент гри з використанням елементів теорії розв'язку винахідницьких задач. Цей варіант гри ознайомлював дітей з діалектичним законом переходу кількості в якість.

Гра «Добре-погано»

Вихователь: діти, Ви любите дивитися телевізор?

Діти: звичайно це так цікаво.

Вихователь: скажіть, якщо подивитися одну передачу – це буде цікаво?

Діти: якщо хороша передача, то цікаво, але мало.

Вихователь: а три? П'ять? А якщо дивитися телевізор весь день?

Діти: може боліти голова, нічого не запам'ятаєш, не встигнеш погуляти, насняться погані сни тощо.

Вихователь: якщо весь день не дивитися телебачення – це добре чи погано?

Ми формували уявлення про те, що культура використання медіапродукції ґрунтується на внутрішньому діалозі між «хочу» і «потрібно». Саме від збалансованого розвитку цих двох позицій залежатиме вчасне розпізнавання і правильне прийняття дитиною вчинку в ситуації використання медіапродукції.

З огляду на важливість формування інтересу до медіапродукції, підсилення вмотивованості до її використання, спонукання до самовираження і медіатворчості, вихователь під час різних режимних процесів використовував

певну атрибутику, що пов'язана з масмедіа. Наприклад, кожного дня доповнювали іграшковий куточок (або дошку) деталлю для спостережень – предмет, зображення – для того, щоб за цим тематичним словом (об'єктом) діти проявляли пізнавальну активність (задавали запитання, виявляли бажання використати в ігровій діяльності, обговорювали тощо).

Вихователь заохочував дітей до бесіди, дискусії за допомогою вправи «Цікаве запитання». Наприклад: «Як може медіапродукція впливати на наше життя?», «У чому привабливість медіапродукції?», «Які ви знаєте можливості використання медіапродукції?», «Яка медіапродукція потрібна людям?», «Як медіапродукція може змінити наше життя?», «Чим можна замінити медіапродукцію?» тощо. Діти засвоювали, що різна за видами та жанрами медіапродукція впливає на життя людей: дає знання; вчить; виховує; допомагає збагатити досвід; розважає, смішить тощо.

Головним завданням на другому, репродуктивно-збагачувальному, етапі було накопичення та систематизація елементарних уявлень про масмедіа, медіапродукцію, їх значення в житті людей, ознайомлення дітей із правилами культурного використання медіапродукції, розвиток основ критичного мислення. Для реалізації змістовної лінії цього етапу використовували: метод аналізу та оцінно-етичного коментаря медіапродукції, логічні завдання, аналітичні вправи, створення медіасловника, роз'яснення, групова дискусія, складання карт-схем, завдання на встановлення зв'язку з практичним досвідом дітей, індивідуальний пошуковий проект («Яку медіапродукцію використовує моя родина?»), проблемні ситуації («Якщо зникне телевізор?», «Як би я вчинив?»), створення мнемолінійок («Для чого люди придумали правила?»), розповіді, дидактичні ігри, бесіди, інтерактивні вправи («Асоціативний кущ», «Карусель», «Ми вчимо своїх друзів тому, що вміємо добре робити самі»), а також непрямі методи керівництва (навідні запитання, разові підказки, попередні позитивні оцінки тощо. Було розроблено конспекти занять, які охоплювали такі теми: «У світі інформації», «Про що розповідає телевізор?», «Правила вивчай – культурно споживай», «Режим дня», «Загадкова реклама»,

«Мультфільми: безпечно-небезпечно» тощо.

Провідним методом для впровадження цього етапу визначено метод діалогово-інтерактивного занурення у медіапростір через сприйняття медіапродукції та її аналіз і оцінку. У ході роботи вихованці доходили розуміння соціально схвалюваних і деструктивних дій (агресії, неадекватної експресії, недоречного прояву емоцій тощо) медіаперсонажів, а також наслідків відтворення сприйнятого у власній поведінці. Роз'яснення дорослими сприйнятого медіаконтенту спрямовувало увагу дітей на зв'язок між вчинками, їх мотивами, наслідками та власною емоційною сприйнятливістю, здатністю аналізувати й оцінювати медіапродукцію. Водночас, у дітей формували навички «переключати» увагу на інші види діяльності, що супроводжуються позитивними переживаннями (малювання, слухання музики, гра та ін.) і можливістю розрядження емоційної напруги, позбавлення втоми тощо.

Для актуалізації знань дітей про масмедіа доцільним було використання прийому колективного складання інтелектуальної карти до ключового слова з теми бесіди. Це дозволяло з'ясувати рівень наявних знань у дітей старшого дошкільного віку, співставити дитячі судження про поняття та довести рівень їхнього розуміння до усвідомленого. По завершенні бесіди вихователь складав короткий термінологічний словничок медіапонять для вихованців.

Наведемо конкретний зміст деяких завдань, які пропонувалися дітям.

Гра «Телеподорож».

Мета: сформувати знання дітей про медіапродукцію.

Обладнання: коробка – «телевізор» з чотирма пазами в горішній частині; планки, що вільно рухаються з пазами (в які вставляються картки з малюнками); набори предметних картинок із зображенням різних видів медіапродукції; малюнки-заставки: перший канал – «Прогноз погоди», другий – «Реклама», третій – «Новини», четвертий – «Пізнавальна абетка».

Процедура виконання: на задній стінці «телевізора» вміщується заставка до певного каналу. Діти визначають, який саме канал увімкнено, а далі їм пропонують варіанти навчальних і творчих завдань. Дошкільники рухають

планками й виконують пропоновані завдання, змінюючи чи створюючи картину на екрані. Наприклад, перший канал – «Прогноз погоди»:

1) Визначити для чого створюється означений вид медіапродукції? Для кого він призначається?

2) Придумати прогноз погоди по запропонованій картинці, враховуючи різних вік медіаспоживачів. Пригадати народні прикмети, що стосуються погоди.

3) Розмістити на екрані картинки з елементами одягу, доречного для певної пори року й відповідної погоди. Розглянути картинку з мультфільму «Подорож лева Боніфація». Розповісти, чому зимовий одяг він не одягав улітку. Для чого мати йому сплела светра? В яку пору року він плавав в морі?

Головна мета наступних завдань полягала у набутті дитиною вміння аналізувати отриману інформацію зі ЗМІ, виражати свої міркування з приводу цього. Наведемо приклади:

Гра «Пізнавальна абетка».

Мета: розвивати вміння дітей розпізнавати й самостійно аналізувати побачену й почуту інформацію зі ЗМІ та адекватно на неї реагувати.

Процедура виконання: вихователь розповідає дітям про те, що мультиплікаційні фільми, телепередачі ми дивимося по телевізору, цікаві казки, оповідки слухаємо по радіо, з газет та журналів дізнаємось цікаві відомості тощо. Все, що перелічено (телевізор, радіо, преса) називається засобами масової інформації. Послідовність виконання відбувається у відповідності з попередніми завданнями:

- доберіть і розмістіть картинки з зображенням засобів масової інформації та розкажіть, що ви знаєте про них;
- розмістіть картинку з зображенням телевізора. Назвіть, які ваші улюблені телепередачі? Що цікавого ви з них дізнаєтесь? Назвіть телеперсонажів, на яких ви хочете бути схожими і чому? Розмістіть зображення телеперсонажів у дві колонки «Добрий товариш» і «Злий товариш» та розкажіть чому віднесли до обраної колонки;

● розмістіть картинку з зображенням радіо. Назвіть, у кого вдома є радіо, чи подобається вам його слухати? Які передачі ви слухаєте? Що цікавого ви з них дізнаєтеся? Чим радіо відрізняється від телевізора?;

● розмістіть картинку з зображенням журнала. Що ви знаєте про журнал? Які журнали ви полюбляєте читати? Чого вони навчають? Що ви можете дізнатися з журналу? Чи знаєте з чого складається журнал? Розкажіть, які журнали ви зазвичай купуєте з батьками та поясніть свій вибір.

Одне з невід'ємних завдань цього етапу було розвивати в дітей вміння визначати власні позитивні й негативні риси, чесноти та порівнювати їх із телевізійними персонажами (вправа «На кого б я перетворився в чарівній країні?»). З розвитком у дітей вміння визначати власні позитивні й негативні риси, чесноти тісно пов'язане з вмінням оцінювати себе, свою діяльність, ставлення до інших й отриману з масмедіа інформацію та переносити у власну життєдіяльність. Для вирішення зазначеного завдання використовували бесіду та дидактичну гру, наведемо їх приклади.

Дидактична гра «Мій улюблений персонаж».

Мета: вчити дітей оцінювати себе, свою діяльність, ставлення до інших, переносити отриману зі ЗМІ інформацію у власну життєдіяльність.

Процедура виконання: Дітям дають інструкцію: «Пригадайте свої улюблені мультфільми, телевізійні фільми. Уявіть себе в ролі улюбленого персонажу. Кого ви обрали? Як він виглядає? Чим нагадує вас самих? Чому ви хочете бути схожим на нього?» Дітям пропонується запам'ятати свої відчуття, поділитися з іншими дітьми; описати свого героя, чим він особливий, приємний, вихований, чуйний? Розповіді дітей ґрунтуються на конкретних фактах із життя та ЗМІ, що дали їм можливість показати своє емоційне ставлення до змісту отриманої інформації.

У процесі використання медіапродукції пропонується використовувати різномані способи діяльності: дескриптивний (переказ змісту, перерахування подій медіатексту); класифікаційний; аналітичний (аналіз структури медіатексту, авторських концепцій тощо); особистісний (опис стосунків,

переживань, почуттів, спогадів, асоціацій викликаних медіатекстом); пояснювально-оцінний (формування суджень про медіатекст, про його достоїнства відповідно до естетичних, моральних та інших критеріїв) [5]. Проведені педагогічні заходи сприяли розвитку в дітей уміння критично оцінювати медіагероїв з морально-етичної точки зору; визначати власні позитивні і негативні риси, чесноти та порівнювати їх із медіаперсонажами; вміння оцінювати себе, свою діяльність.

Одним із напрямків роботи на другому етапі стало застосування методу аналізу та оцінно-етичного коментаря медіапродукції, який допоміг дітям навчитися аналізувати вчинки головних героїв, зіставляти їхні дії з власною поведінкою, передбачати події та переносити набуті знання у власний досвід поведінки. Зазначений метод використаний як основа критичного сприймання медіапродукції, формування адекватної оцінки власної та чужої поведінки, адже художні твори відтворюють у алегоричній формі особливості стосунків між людьми (А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Голованова, А. Князева, Р. Стьоркіна та ін.). Сприймаючи медіапродукцію різних видів та жанрів діти вчилися аналізувати вчинки й поведінку героїв та диференціювати їх з позиції моральних понять «погано», «добре».

Для формування адекватної оцінки поведінки героїв важливий, на думку А. Корепанової (2013, с. 30), процес розуміння, тобто активне відображення явищ у їх зв’язках і відношеннях, що реалізується шляхом аналізу медіатворів. Для аналізу відібрано серію мультфільмів, заміток у журналах, радіопередач. Аналізуючи зрозумілі приклади небезпечної поведінки героїв казок, діти зіставляли зі своїм досвідом та вчинками своїх однолітків, а мораль медіапродукції допомагала зробити висновок і усвідомити норми поведінки в світі людей, оцінити вчинки не лише головних героїв казки, а й власну поведінку й вчинки оточуючих. На цій основі діти вчилися розуміти, що не все, що транслюється медіазасобами можна повторювати у власному житті.

Наведемо приклад послідовності роботи з мультиплікаційним фільмом. Спочатку дітям повідомлялася назва серії та ставилося питання: «Як ви

думаєте, про що розповідатиметься в цій серії?». Після перегляду мультфільму педагог задає питання, що стосуються первинного сприйняття змісту: «Чи сподобалася ця історія?», «Хто з героїв мультфільму сподобався?», «Як ви думаєте, чому ця серія саме так називається?», «Хто з Фіксікі став головним героєм цієї історії? Чому ви так вважаєте?», «Як ви думаєте, як часто в житті виникають подібні ситуації?» тощо. Педагог пропонує дітям згадати, з чого почалася ця історія, що відбулося далі.

Наступним кроком є створення ситуації проблемного характеру, що включає дитину в близьку їй життєву ситуацію, у вирішенні якої вона приймає безпосередню участь. Пропонувався ряд питань, як-от: «Яка виникла проблема?», «Хто є учасником подій?», «Чому виникли труднощі?», «Які почуття відчувають герої?», «Чи було у вас таке в житті?», «Що ви відчували тоді?»; «Що може статися, якщо повторювати поведінку героїв у своєму житті?», «Що робити учасникам ситуації, щоб розв'язати проблему?», «Як би ти вчинив на місці героїв?».

До кожної історії з мультфільму пропонується творче завдання, яке допомагає дітям засвоювати матеріал на основі творчого і пізнавального досвіду. Результатами творчого завдання є об'єкти дитячої продуктивної діяльності: малюнки, вироби з різних матеріалів і в різній техніці, листи героям та ін.

Для накопичення когнітивного досвіду використано такі дидактичні ігри, як: «Раз, два, три, що небезпечно відбери», «Що шкідливо, а що корисно для дітей», настільно-друковані ігри «З'єднай пари», «Зайва картинка», «Допоможи герою казки», які спрямовані на закріплення та систематизацію знань про правила культурного використання медіапродукції. Наведемо конкретний зміст тренувальних ігрових завдань.

Аналітична вправа «Правильно – неправильно».

Мета: розвивати вміння класифікувати дії за певними ознаками, міркувати, пояснювати та обґрунтовувати свою думку, спираючись на знання соціальних норм безпечної поведінки.

Процедура виконання. Дітей об'єднали у декілька підгруп. Вихователь зачитував висловлення. Діти після обговорення в групі піднімали жовту фішку (згодні з висловлюванням) або синю (не згодні з висловлюванням). Та група, що найшвидше правильно підняла фішку, мала змогу аргументувати відповідь і отримати додаткові бали.

1) Вмикати технічні прилади може тільки дорослий.

2) Перед тим, як включити телевізор, треба знати, для чого ти будеш його дивитися.

3) По радіо можна слухати тільки музику.

4) Якщо дивитися телевізор, може боліти голова, спина тощо.

Для кращого засвоєння правил культурного використання медіапродукції з дітьми старшого дошкільного віку застосовувався прийом створення коротких рим. Це викликало позитивну емоційну реакцію, а ритм і динаміка куплетів сприяла їх кращому запам'ятовуванню (наприклад, вправа «Добери риму»). Для поповнення й систематизації уявлень про масмедіа створено словник медіаспоживача. На початковому етапі складання словника вихователь пояснював значення цих понять і давав змогу висловлювати свою думку дітям, пропонував пригадати випадки з життя, що стосуються певної теми. Потім ці ситуації розігрувалися й аналізувалися дітьми, записувалися до словника ситуацій або зображувалися на малюнках чи схемах.

Практично-творчий етап роботи з дітьми передбачав вирішення таких завдань, як-от: набуття досвіду культурного використання медіапродукції, а також самооцінки власної медіаспоживчої поведінки, стимулювання батьків і дітей до взаємодії. Вирішенню поставлених завдань сприяло використання доцільної сукупності методів: обговорення сприйнятого медіаконтенту з різних позицій (автор-глядач), створення колективних колажів, дидактичні ігри («Опиши події», «Хто працює на телебаченні», «Про що говорять з екрана?», «Правильно – неправильно», «Який настрій у героя?» тощо); сюжетно-рольові ігри («Сім'я», «Магазин (книжковий відділ)» тощо); навчально-ігрові ситуації («Переконай мене», «Чому болять очі?», «Де Тимко інформацію шукав?»

тощо), бесіди-уточнення («Читати газету – гарна звичка», ««Пізнайко» – навчає й розважає», «Наші помічники – новини», «Поради лікаря Айболить» тощо), колективна та індивідуальна творча діяльність, рефлексія («Продовжи речення», «Клубок вражень»). Застосовуючи інтерактивний прийом «Кубик», діти закріплювали навички аргументування за схемою: теза – докази – висновок.

Однією з дієвих форм роботи на цьому етапі був тематичний день «Маленькі медіаспоживачі», ідея якого полягала в тому, щоб продемонструвати основи культури використання медіапродукції у закладі дошкільної освіти. У цей день в процесі занять діти разом з педагогами моделювали різні ситуації використання медіапродукції, в яких вихованці збагачували свої уявлення про призначення різних засобів і способів її представлення, вчились усвідомлювати мотиви використання («Що я хочу побачити?», «Чому для мене важливо про це знати?», «Чому це може бути корисним для мого життя?»), висловлюватися щодо переглянутих мультфільмів, телевізійних програм тощо, засвоювали правила безпечного використання технічних засобів через створення разом із дорослими коміксу «Марійка і Сашко у країні мультиків».

Інтерактивна гра «Різнокольорові конверти».

Мета: розвивати навички дотримання правил культурного використання медіапродукції.

Процедура виконання. дітей об’єднали в дві підгрупи: виконавці й експерти. Кожна пара дітей «виконавців» отримувала набір малюнків, на яких зображені різні вчинки дітейу ситуаціях використання медіапродукції. Вони обговорювали малюнки й визначили, які з них покласти в червоний конверт (неправильні вчинки), а які – в зелений (вчинки, які характерні культурному медіаспоживачу). Потім одна дитина виступала перед групою, аналізуючи малюнки з червоного конверта, інша – з зеленого. Після кожної відповіді «експерти» виставляли оцінки: блакитна фішка – відповідь правильна; чорна фішка – відповідь неправильна.

Для розвитку вольової регуляції поведінки використовувалися також різні

ситуації, які вимагали від дитини не лише знань про норму поведінки, але й вміння відмовлятися від спокуси, діяти відповідно до своїх бажань. Було застосовано методику, розроблену М. Шевандріним та удосконалену І. Печенко «Репетиція поведінки» (3, с. 217), яка складалася з декількох етапів:

1) визначення способу поведінки, що потребує корекції;

2) інструктаж і тренування дітей у відтворенні фрагменту ситуації;

3) розігрування ситуації дітьми;

4) обговорення з іншими дітьми переглянутої ситуації та пропозиція власних шляхів виходу із неї.

З метою формування у дітей старшого дошкільного віку системи знань про масмедіа і медіапродукцію, розуміння впливу корисних і шкідливих звичок на власне здоров'я та виховання прагнення дотримуватись правил культурного використання медіапродукції, було запропоновано виконання індивідуального проекту «Скриня звичок». Кожен вихованець отримував зображення корисних і шкідливих звичок використання медіапродукції. Вихователь пропонував дітям розглянути малюнки та вибрати ті, які на їхню думку, є культурними (правильними). Вибрані малюнки діти вклеювали рисунки у скриню. Після цього за допомогою кольорових олівців розмальовували лише ті картинки, які демонструють їхні власні звички. По завершенні проводилась бесіда, яка включала такі запитання: Які звички-рисунки ви обрали? Які зафарбували кольоровими олівцями, а які залишились не зафарбованими? тощо.

Важливу роль на цьому етапі роботи займали розвиваючі ігри, які сприяли розвитку сприйняття, уваги, пам'яті, творчого мислення і уяви. У процесі таких ігор, як «Подорож по сонячному місту», «Радіо», «Що було б, якщо?» діти вчилися створювати нові комбінації з наявних елементів, деталей, предметів; знаходити спільні і розпізнавальні ознаки, бачити помилки і недоліки; передбачити результат своїх дій. Дієвими також були ігри-драматизації, важлива умова яких – відсутність будь-яких зовнішніх атрибутів. Всі предмети і події ігрового сюжету могли бути уявними або займалися предметами звичайного оточення. У сюжет гри-драматизації включалися творчі

ідеї та пропозиції самих дітей. У таких іграх, як «Лист від Фіксіків», «Злі і добрі чарівники», «Старий мультфільм по-новому» ігрова діяльність була пов'язана з сюжетами з мультфільмів, інсценівками епізодів з мультиплікаційного фільму, а також створенням нових епізодів. Досвід показав, що під час таких ігор діти набувають впевненість в собі, беруть на себе різні ролі і тим самим вносять до гри багато нових творчих елементів.

Цікавими для дітей були довготривалі проекти медіаосвітньої тематики. Наприклад, *проект «Іграшкова мрія»* включав декілька етапів, що складалися з проблемно-ігрових ситуацій.

1 етап. Проблемно-ігрова ситуація «Створення рекламного ролика про користь іграшок».

Основна мета: збір матеріалу про іграшки з різних джерел. Для цього педагог разом із дітьми створював «Карта пошуку інформації»: пошук в Інтернет-ресурсах, енциклопедіях, книгах і журналах, збір листівок з зображенням іграшок, перегляд пізнавальних фільмів про них, читання казок, підбір віршів тощо.

2 етап. Гра-ситуація «Круглий стіл» включала в себе обговорення зібраного матеріалу, придумування форми і тексту рекламного ролика. Педагог обговорював з дітьми, яка інформація може з'явитися в рекламі, проходило обговорення припущень про те, люди яких професій беруть участь у створенні рекламного ролика, визначалися можливі рольові позиції для дітей: «фотокореспонденти», «художники-оформлювачі», «репортери» та ін.

3 етап. Проблемно-ігрова ситуація «Створюємо рекламний ролик». Діти були розподілені по групах, і педагог обговорював з кожною групою зміст майбутньої роботи. Активну участь в створення ролика брали батьки.

4 етап. Проблемно-ігрова ситуація «Улюблені іграшки», передбачала наступні види роботи: оформлення виставки; виготовлення колажу «Дитяче щастя в іграшках», книги-саморобки про них; оформлення сторінки книжки малюнками дітей по слідах прочитаних казок, підготовка відеотеки про іграшки, складання інтелект-карти «Іграшка» тощо.

Ігри показали, що у процесі взаємодії з однолітками та дорослими щодо використання інформації отриманої з медіапродукції, значно підвищується інтерес дошкільників до культурного використання медіапродукції. Це, у свою чергу, впливає на емоційно-мотиваційну сферу, сприяє формуванню усвідомленності у виборі медіапродукції, що є важливим компонентом у характеристиці культурного медіаспоживача.

Відтак, можемо зробити висновок про те, що виховання у дітей старшого дошкільного віку основ культури використання медіапродукції є нагальною потребою в умовах модернізації української системи дошкільної освіти відповідно до європейських стандартів. Крім того, медіаосвіта дітей дошкільного віку спрямована на виховання свідомого, компетентного споживача медіапродукції та має стимулювати розвиток спеціальних знань, умінь, навичок у сфері масмедіа, розвивати ресурсні можливості особистості.

Список літератури

1. *Базовий компонент дошкільної освіти*: Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук.; Авт. кол-в: Богуш А. М., Бєлєнька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В. та ін. Київ: Видавництво, 2012. 26 с.

2. *Концепція впровадження медіаосвіти в Україні*: Президія Національної академії педагогічних наук України 21 квітня 2016 р. [Електронний ресурс]. URL: https://ms.detector.media/mediaosvita/post/11048/2010-09-29-kontseptsiya-vprovadzhennya-mediaosviti-v-ukraini/

3. Кудрина, Г. Я. *Зависимость пересказа текста от условий его восприятия в старшем дошкольном возрасте*. (Дис. канд. психол. наук). Москва, Московский государственный университет. 1982.

4. Семеняко Ю. Б. Стан роботи з виховання культури споживання медіапродукції у дітей старшого дошкільного віку у практиці роботи ДНЗ. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.* Серія: Педагогіка і психологія: зб. наук. праць, Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2019. Вип. 50. С. 39-44.

5. Федоров А. В. Медіаосвіта: творчі завдання для школярів [Електронний ресурс]. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід,* 2008. № 1. URL: http://ru.osvita.ua/school/method/technol/235/

Сіданіч Ірина Леонідівна, *м. Київ*
ORCID 0000-0003-0645-6781

ДУХОВНО-МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОГО НАВЧАННЯ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Дошкільне дитинство є початковим періодом становлення особистості, коли формуються основи характеру, ставлення до навколишнього світу, людей, до себе засвоюються духовно-моральні норми поведінки, важливі для особистісного розвитку якості психіки. Про духовно-моральний розвиток особистості дитини свідчить зміна її активності у соціальній ситуації, яка переростає у відкритість до соціальних впливів, готовність сприймати інших людей, інтерес до спілкування. Чим раніше почнеться робота з пізнання Творця, з духовно-морального розвитку тим ефективнішою вона буде, чистота і безпосередність малюка засвідчують зверненість дитячої душі до Творця. Дітей дошкільного та молодшого шкільного віку варто переконувати в тому, що їх життя має бути наповнене загальнолюдським моральним змістом, який ґрунтується на вихованні культурно-національних і духовних чеснот таких як: віра, поміркованість, скромність, безвинність, повага до людини. На наявності у дитини Божественного начала і мають ґрунтуватися її духовно-моральне виховання, духовно-моральний розвиток.
Ключові слова: *духовно-моральний розвиток, духовно-моральне виховання, успішне навчання, Нова українська школа.*

Pre-school childhood is the initial period of the personal formation during the character basis, attitude to the outside world, people, the spiritual and moral norms of behavior, that are important for the personal development of the psyche quality are being formed. The spiritual and moral development of the child's personality is evidenced by the change in his activity in the social situation, which develops into an openness to social influences, a willingness to accept other people, and an interest in the communication. The sooner the work on the cognition of the Creator begins, it will be more effective in the spiritual and moral development, the child's purity and immediacy testify to the infant's soul toward the Creator. Pre-schoolers and young children should be convinced that their lives should be filled with universal moral content based on the cultivation of cultural, national and spiritual virtues such as: faith, moderation, modesty, innocence, respect for a human. At the and The child's spiritual and moral education, spiritual and moral development should be based on the child's Divinity.
Key words: *spiritual and moral development, spiritual and moral education, successful learning, New Ukrainian School.*

Проблема духовно-морального виховання особистості дитини дошкільного віку є досить актуальною та має незаперечне практичне значення. Досліджуючи процеси духовно-морального виховання і розвитку дитини у контексті сучасності слід зазначити, що вони у нашому суспільстві ускладнюються засобами масової інформації, які пропагують культ грошей, жорстокості, розпусти. Поняття добра, совісті й милосердя нині знецінені, а багатство зведено у ранг найвищої цінності: досягнення його будь-якими засобами, за будь-яку ціну стало жаданою метою, багатству поклоняються, ним хваляться. Бідний, але чесний громадянин країни, що володіє вищезгаданими чеснотами, виявився поза полем суспільної уваги й державного захисту. Саме

під такий вплив попадає дитина з раннього дитинства і особливо дитина старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, яка прагне до наслідування, прагне бути подібною до дорослих.

У Законі України «Про дошкільну освіту» (розділ 1, ст. 4, п. 3) записано, що дошкільний вік – це період у житті дитини від народження до семи років, базовий етап фізичного та духовного становлення. Завданням дошкільної освіти є «... сприяння фізичному, психічному та духовному здоров'ю дитини, формування у дитини основних норм загальнолюдської моралі, набуття нею життєвого досвіду». У комплексних програмах одним із головних завдань дошкільного закладу визначено навчання, але в жодному разі воно не повинно відбуватися без духовно-морального розвитку дитини та формування у неї основ життєвої компетентності. У духовно-моральному вихованні дитини моральні почуття, моральне життя, можливо, і не мають центрального значення, можливо, раннє дитинство більш яскраво визначається естетичним прагненням та переживаннями, проте все це правильно лише стосовно емпіричного боку дитинства. Мораль містить й гуманістичну перспективу розвитку людства. «Золотим правилом» моральності вважають: «стався до оточуючих так, як би ти хотів, щоб вони ставилися до тебе».

У моральній регуляції важливе місце займають етичні категорії, такі, як совість, почуття власної гідності, честь. Основними категоріями моралі виступають: добро й зло, обов'язок і совість, честь і людська гідність [3]. З перших днів життя доцільно знайомити дитину з героями духовної історії людства, ретельно підбирати розповіді та казки гуманістичного спрямування. Духовне зростання сучасної людини відбувається в період інтеграції духовних знань, коли духовність з індивідуального рівня трансформується на рівень загальнолюдський.

Дошкільний вік – це період, упродовж якого відбувається величезне збагачення й упорядкування чуттєвого досвіду дитини, опановування специфічно людських форм сприйняття та мислення, бурхливий розвиток уяви, формування паростків довільної уваги та смислової пам'яті. Усі ці надбання

особистості є результатом розумного навчання та виховання і любові до дітей. Дошкільна освіта має враховувати особливості цього віку в процесі розвитку особистості дошкільника. Одним із важливих моментів цього періоду є активне формування морально-етичних та духовних норм і правил поведінки, розуміння того, що таке добре, а що погано, формуються під впливом емоційних ставлень, оцінок дорослих. У дітей з'являється почуття сорому (наприклад, вони починають соромитися роздягатися в присутності чужих людей). Досить добре дошкільник розуміє правила поведінки, заборони, але ще не завжди вміє контролювати власні почуття та бажання, що є природним для цього віку [5].

Проблемою духовності та духовно-морального виховання займалися К. Ушинський, М. Драгоманов, Леся Українка, С. Русова, Г. Ващенко, В. Сухомлинський, І. Бех, А. Богуш, О. Воропай, В. Жуковський, Н. Злагада, А. Ізмайлов, В. Зеньківський, О. Кравець, Г. Лозко, Ю. Руденко, І. Сіданіч, В. Скуратівський, В. Суханова, М. Стельмахович та ін.

Основна мета духовно-морального виховання полягає у тому, щоб сформувати високоморальну, добропорядну, чесну особистість. Душа дитини набагато раніше потребує уваги й турботи, ніж її розум. Американський педагог і філософ Гегель Горн писав: «Виховання є вічний процес найвищого пристосування до ідеї Бога людської істоти вільної, свідомої, фізично та інтелектуально розвиненої, до такої ідеї Бога, як він виявляє себе в оточенні людини – інтелектуальному, емоційному і вольовому» [4]. Під час реалізації духовно-морального виховання дошкільників ми виділяємо такі основні завдання: розвиток якостей, розуміння себе та іншої людини, вміння співпереживати, поділяти почуття та надавати допомогу; формування уявлень про норми, правила поведінки на підставі духовних цінностей; виховання прагнення поступатися за законами совісті, добра, любові та милосердя, людяності в різних життєвих ситуаціях тощо.

Ці завдання реалізовуються поступово з урахуванням традиційної системи виховання. розвитку емоційної сфери дитини, атмосфери добра, терпимості, відкритості, любові та щирості з використанням традиційних й

інноваційних методів та прийомів роботи з дітьми під час практичної діяльності. Навчальна програма та календарно-тематичний план «Духовно-моральне виховання дітей дошкільного віку на християнських цінностях» визнана парціальною програмою з дошкільної освіти України, має позаконфесійний характер. Розмальовки «Розфарбуй Біблію» призначені дітям дошкільного віку для закріплення отриманих знань за навчальною програмою, на сторінках яких діти на свій власний вибір або розмальовують відомий вже сюжет, або дописують ключові слова за темою заняття двома мовами [3].

Враховуючи вік дітей, програма і розмальовки побудовані на зрозумілих і доступних прикладах з біблійних оповідань «Буття – Малахія» і «Матвія – Об'явлення Івана Богослова», через які розкриваються загальнолюдські та християнські цінності, мають на меті вдосконалити навчально-виховний процес, сприяють формуванню сумління і громадських чеснот у дітей, допомагають виховати позитивні риси характеру особистості: повагу, відповідальність, чесність, доброту, співчуття, відданість, громадський обов'язок, підкреслюють важливість сімейних цінностей та стануть у нагоді в певних життєвих ситуаціях як дітям, так і дорослим.

Дорослі мають бути прикладом для дітей, робити добро самі й спрямовувати малих на такі його прояви, як чемність, співчуття, милосердя, поступливість, терпіння, – читання Біблії. Для читання дітям краще використовувати ілюстровану дитячу Біблію. Дитину змалечку слід навчати таких християнських чеснот, як покора, скромність, щедрість, чесність, наполегливість, доброзичливість, поміркованість, справедливість, лагідність, працьовитість, вірність, довіра. А також застерігати від таких гріхів, як нечесність, гордість, гнів, заздрість, крадіжка, наклепництво, пліткарство, непослух, розбещеність, обжерливість тощо. Добре, коли дитина вивчить напам'ять вірші з Послання до Галагів, в яких апостол Павло згадує про «плоди Духа». Це «любов, радість, мир, довготерпіння, милосердя, доброта, віра, покірливість, здержливість». У Біблії подано десять Заповідей Божих, перші чотири з яких указують, яким має бути наше ставлення до Бога, у решті

Заповідей ідеться про наші взаємини з ближніми [1]. Постає закономірне питання, ж організувати духовне виховання дошкільнят на засадах християнської педагогіки, враховуючи те, що освіта в Україні має світський характер.

Є кілька шляхів здійснення духовно-морального виховання дітей дошкільного віку. Перший і найголовніший з них: створення сімейного осередку духовності. Для цього дитяча Біблія має стати настільною книгою в родині. Яскраві й доступні ілюстрації до біблійних текстів не можуть не привернути увагу дитини, не викликати в неї нескінченних запитань, відповіді на які містяться в Біблії. Відомо, що дитину досить рано, уже в 3-4 роки цікавить походження людини й Всесвіту. Допитливість синів і доньок батьки можуть задовольнити за допомогою доступного переказу історії творіння, поданого в дитячій Біблії. Саме в родині дитина має навчитися Молитви Господньої «Отче наш». Важливо пояснити значення кожного слова молитви, щоб дитина промовляла їх свідомо і щиро.

Другий шлях сенсибілізації духовно-морального розвитку дошкільнят – це вивчення Біблії. Позитивний досвід такої роботи склався в багатьох регіонах України, зокрема на Одещині в місті Южне, в закладі дошкільної освіти «Казка». Для дітей розроблені навчальні посібники, розраховані на 36 занять. Вони розкривають дітям у доступній для них формі сторінки Слова Божого. Ось лише деякі назви тем уроків: «Біблія – Книга Життя», «Бог – Творець Світу», «Добро і Зло», «Любов Ісуса до дітей», «Живи за Заповідями Бога», «Ісус – Добрий Пастир», «Ісус навчає, як треба молитися». У процесі управління пізнавальною діяльністю дошкільнят необхідно враховувати, що у дитини переважає мимовільна увага, а довільну увагу вона здатна утримувати лише до 15 хвилин; ознайомлювати з системами сенсорних еталонів, навчати прийомів дослідження предметів, порівнянню їх властивостей із засвоєними еталонами; організовувати матеріал для запам’ятовування, використовуючи ритм та риму, логічні зв’язки, зрозумілі для дитини; стимулювати до розповідей та опису предметів, подій та ситуацій; обов’язково використовувати наочність

(зрозумілу, яскраву, цікаву); вчити вголос розмірковувати в процесі розв'язання задач; спиратися на наочно-дійове та наочне-образне мислення; використовувати гру, творчі вправи [3].

Розпочинається таке заняття здебільшого з розгляду ілюстрацій та читання дітям доступної і цікавої розповіді з конкретними висновками. Наприклад: запам'ятай християнські чесноти і гріхи, плоди Святого Духа і Заповіді Божі. На кожному занятті дітям пропонують завдання різного типу: запитання, вправи, бесіди, розігрування морально-етичних сценок, спів духовних пісень, розмальовки. Заняття відбуваються у присутності батьків або з їхнього дозволу. В цьому ми вбачаємо можливість поєднати перший і другий шляхи духовно-морального виховання дитини.

Третій шлях духовно-морального виховання дітей – це прилучення вихованців закладів дошкільної освіти до свят Різдва Христового, Великодня. У процесі підготовки до Свята вихователька зачитує оповідання з дитячої Біблії, з релігійних підручників, складених за змістом Слова Божого, показує ілюстрації. Діти виконують різні види практичних робіт: розмальовують писанки, готують костюми до християнських свят, іграшки для різдвяної ялинки, подарунки для рідних. Усе це має проходити вільно, природно, без примусу, невимушено.

Позитивним результатом розвитку дитини у грі є переживання нею почуття прихильності, ніжності і любові на аналогічні почуття дорослих (передовсім батьків); реалізація власної потреби в авторитеті та повазі, розуміння з боку близьких та значущих для нього осіб; поява сталого почуття «Я», впевненість, ініціативність та активність, адекватна самооцінка; здатність до співчуття; наявність почуття доброзичливості до людей за ненадмірної вираженності ревнощів і заздрості; контактність і комунікабельність, прагнення взаємодіяти з ровесниками на рівних [5].

Духовно-морально-етичні поняття і почуття нерозривні з яскраво вираженою емоційністю. Діти безпосередньо спонтанно виражають почуття, легко плачуть і швидко заспокоюються, настрій залежить від обставин, радість

не знає меж, горе невтішне, страх глибокий, здивування безмежне, а сміх заразливий. Важливу роль у формуванні названих новоутворень особистості відіграє позиція, ставлення педагога до дітей, його стиль управління навчанням: авторитарний, демократичний чи ліберальний. Дієвим і, головне, позитивним для подальшого розвитку буде спокій, співчуття, довірливий контакт, роз'яснення і за необхідності – настанови з вираженням упевненості в здатності дитини самостійно подолати труднощі. Тим самим відчуття «Я» дитини буде зміцнюватися і розвиватися. Спостерігається підвищена сприйнятливість дітей до емоційного стану дорослого, особливо до збудженого та роздратованого тону. Дітей дошкільного та молодшого шкільного віку варто переконувати в тому, що їх життя має бути наповнене загальнолюдським моральним змістом, який ґрунтується на вихованні культурно-національних і духовних чеснот таких як: віра, поміркованість, скромність, безвинність, повага до людини. Дитяче серце надто чутливе до прищеплювання цих думок, дитяча душа глибоко переживає радість здійснення добра для людей. Якщо духовно-моральне виховання підкріплюють добрими настановами, спонуканнями до добрих справ для людей, у серці з малих років утверджуються внутрішні духовні сили, що обмежують бажання і вередування. А це дуже важливо для формування громадянської порядності [4].

Дитина чітко знає, хто вона: хлопчик чи дівчинка. Діти в ранньому віці, з одного боку, здійснюють вчинки за безпосередньою вказівкою дорослих, а з іншого, роблять те, що їм хочеться, що їм приємне і не потребує особливих зусиль. У дошкільному віці поведінку більшою мірою визначають ситуативні бажання, пов'язані з легкодосяжною метою. Розвивається мотиваційна сфера дошкільника. Йде «боротьба» між «Я хочу» і «Ти маєш». Відокремившись від дорослого, дитина починає виділяти власну діяльність і діяльність дорослого. Орієнтація поведінки за принципом «діяти як дорослий» формує довільність дій, бо тут постійно стикаються два бажання: діяти імпульсивно, безпосередньо і діяти відповідно до вимог дорослого. Дитина змушена знаходити компроміс між бажанням самостійності й незалежності та бажанням приємної

міжособистісної взаємодії з дорослими (першою чергою з батьками). Педагог у процесі взаємодії із дошкільнятами обов'язково має враховувати особливості мотиваційної сфери дошкільника і будувати заняття так, щоб дитині хотілося брати участь у них.

Наслідування – особливий вид навчання, коли ми цілеспрямовано навчаємо – ми контролюємо ситуацію, розповідаємо дитині як потрібно поводитися в тій чи іншій ситуації. Закінчивши урок, ми забуваємо, що дитина продовжує спостерігати за дорослим, здивовано виявляємо в її поведінці, грі, розмовах те, чого, мабуть, і не хотіли навчити (вчимо, що вулицю треба переходити лише на зелене світло, а самі цього не робимо; говоримо, що кричати негарно, а самі це робимо і багато-багато іншого). Дитина наслідує як позитивні, так і негативні дії, тому у дитини має сформуватися особлива якість особистості – незалежність [5].

На формування таких якостей впливає стиль управління навчанням. В основі появи у дошкільнят елементів незалежності перебуває демократичний стиль. Раніше за все дошкільник починає діяти незалежно в сфері суджень, словесної оцінки партнера; в сфері практичних дій незалежність з'являється пізніше. Стиль також впливає на підвищення активності, ініціативності дитини. І якщо у дошкільному віці малюк схильний до глобального наслідування, то це тому, що демократичне спілкування не застосовувалося. У процесі розвитку пізнавальної діяльності дошкільника розвивається зорове, слухове, тактильне сприймання. У цей період формуються сенсорні еталони – виокремлені певним чином, розподілені та взаємопов'язані зразки властивостей предметів: системи кольорів, геометричних форм, музичних звуків, фонем мовлення тощо. Сенсорні еталони використовуються дітьми під час виконання дій сприймання, виступають своєрідними відправними точками для визначення особливостей досліджуваного предмета.

До кінця дошкільного віку дитина ще не володіє загальноприйнятими еталонами. Точкою відліку для її сприймання є уявлення про властивості конкретних, добре знайомих предметів. Це виявляється в тих словесних

позначеннях, які дитина дає властивостям предметів. Наприклад, визначаючи трикутну форму, вона говорить: «Як дах», коло – «Як м'ячик», овал – «Як огірок»; червоний колір – «Як помідор». Тому ознайомлюючи дітей з духовно-моральними еталонами, педагогу слід спиратися на власний досвід дітей, на ті предмети та явища, уявлення про які вони вже мають [3].

Отже, від того, яка міра духовності стане основою життя особистості, залежить майбутнє української нації. Адже моральність нації – основа духовної стійкості та спадкоємності її історичного буття. Подальші перспективи досліджень у цьому напрямі можуть бути пов'язані з пошуком нових ефективних методів підтримки процесу духовного розвитку особистості. Управляючи розвитком особистості дошкільника, необхідно пам'ятати, що позиція дорослого, ставлення, стиль є важливими чинниками розвитку особистості дитини; щоб те, що він говорить дитині, збігалося з тим, що він робить; що необхідно давати простір для дитячої самостійності й активності; показувати цінність статі дитини; надавати необхідну допомогу та підтримку в процесі навчання; чергувати в діяльності дії обов'язкові («потрібно») й ті, що приносять задоволення («хочу») (звісно, якщо процес навчання не вдається побудувати таким чином, щоб «потрібно» і «хочу» збігалися).

Список літератури

1. *Біблія для юних читачів* / У переказі М. К. Армора, пер. з англ. Східноєвропейська гуманітарна місія, 2016. 268 с.

2. Бех І. Д. *Виховання особистості:* Сходження до духовності: Наук. видання. Київ: Либідь, 2006. С. 38-47.

3. *Духовно-моральне виховання дітей дошкільного віку на християнських цінностях:* навч. програма та кален.-темат. план / А. М. Богущ, І. Л. Сіданіч, В. Є. Сучок та ін. Київ: ВБФ «Східноєвропейська гуманітарна місія», 2016. 124 с.

4. Сіданіч І. Л. Як зробити батьків і дітей щасливими? *Відкритий урок. Початкова школа,* 2005. № ¾. 118 с.

5. Хіміч Н. На засадах християнської моралі. *Дошкільне виховання,* 2002. № 6. С. 14.

Соловйова Людмила Іванівна, *м. Київ*
ORCID 0000-0003-3584-9779

ДІЄВІСТЬ ЦІННОСТЕЙ ДИТИНИ НА ПЕРЕХІДНОМУ ЕТАПІ ВІД

ДОШКІЛЬНОЇ ДО ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено аналізу проблеми привласнення дитиною старшого дошкільного віку цінностей. Розкрито психологічний зміст поняття «цінність», умови та шляхи засвоєння дитиною цінностей соціуму. Представлено результати експериментального вивчення функціонування термінальних та інструментальних цінностей як регуляторів діяльності дітей старшого дошкільного віку у закладах дошкільної освіти.
Ключові слова: *термінальні та інструментальні цінності, привласнення цінностей, ціннісна регуляція, структура цінностей, рейтинг цінностей, дитина старшого дошкільного віку.*

The article is devoted to the analysis of the problem of acquiring values by a child of the senior preschool age. The psychological content of the concepts of "value", the conditions and ways of mastering of the values of society by the child are revealed. The results of experimental study of the functioning of terminal and instrumental values as regulators of activity of children of the senior preschool age in preschool establishments are presented.
Key words: *terminal and instrumental values, appropriation of values, value regulation, structure of values, rating of values, child of senior preschool age.*

Концепція Нової української школи однією з пріоритетних освітніх цілей підготовки дитини до успішної самореалізації у дорослому житті визначає формування у неї загальнолюдських цінностей. У старшому дошкільному віці, періоді, сензитивному для розгортання процесу нарощування внутрішніх рушійних сил особистості, актуалізуються важливі досягнення її ціннісно-смислової сфери. Дитина починає визначатися у власних потребах, інтересах, провідних мотивах, приймає соціально значущі цінності. Привласнені цінності окреслюють зміст і напрямок активності дитини, її ставлення до навколишнього світу і себе, надають сенсу та регулюють дитячу поведінку у відповідності з ціннісними надбаннями. Вивчення дієвого впливу регулюючої ролі термінальних та інструментальних цінностей старшого дошкільника у прояві пізнавальної та соціальної активності напередодні його вступу до школи відображає актуальну потребу сьогодення. Проблема розглядається у межах наукової теми «Становлення структури термінальних та інструментальних цінностей дітей дошкільного віку» (№ 0118U003094, 2018–2020 рр.) лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Психологічну природу індивідуальних цінностей науковці пов’язують із

різними особистісними утвореннями, окреслюючи тим самим їхню роль у спричиненні активності дитини. Перші розташовують цінності на одній лінії з власними думками, уявленнями, переконаннями, визначаючи їх у якості керівних принципів та орієнтирів для оцінювання тих чи інших подій, своїх вчинків, різних фактів оточуючої дійсності. Другі розглядають їх як різновид чи подобу соціальних установок або інтересів, наділяючи цінності спрямувальною чи структурувальною функцією. Треті зближують цінності з потребами і мотивами, підкреслюючи їх реальну спонукальну силу. (О. Асмолов, Б. Братусь, Ф. Василюк, Л. Виготський, В. Вілюнас, Є. Головаха, Б. Додонов, Б. Зейгарник, В. Ковальов, Г. Костюк, Д. Леонтьєв, О. Леонтьєв, А. Маслоу, К. Патяєва, В. Петровський, М. Рокич, С. Рубінштейн, О. Тихомиров, Х. Хекхаузен, А. Шаров, Ш. Шварц, М. Яницький та ін.). Різноманітність та безперечну взаємодоповнюваність тлумачень, до якої вдаються психологи у поясненні цього поняття свідчить про його неабияку складність та визначальну, «вузлову» роль ціннісних утворень у закладанні основ особистості. Отже, цінність – це «щось, що має для людини значимість, відповідає її актуальним потребам, ідеалам, особистісним смислам» [8, с. 146], сприяє реалізації намічених цілей.

Цінності являють собою соціальне утворення як за своїм походженням так і за сутнісними характеристиками. Цінності не є первинними, вони похідні від співвідношення світу і людини, відображають те, що у світі, включають й те, що створює людина в процесі історії, що є значущим для неї. Наявність цінностей, за словами С. Рубінштейна, демонструє небайдужість людини по відношенню до світу, яка виникає зі значимості різних сторін, аспектів світу для людини, для її життя. У зв’язку з цим важливим завданням соціуму є подолання «відчуження» цінностей від людини [10, с. 369–370].

Прилучення дитини до цінностей соціуму відбувається в процесі її соціалізації. Малюк, будучи від народження соціальною істотою для «входження» у світ людей активно його опановує – набуває досвіду, засвоює певну систему знань, норм і правил, привласнює зовнішні відносно себе

цінності, які домінують в його соціальному оточенні. На соціальну обумовленість цінностей вказував Л. Виготський та пов'язував розвиток особистості із освоєнням дитиною цінностей культури, яке опосередковане процесом спілкування. За його словами, значення і смисли, зароджуючись у стосунках між людьми, зокрема, в прямих соціальних контактах дитини з дорослим, потім шляхом інтеріоризації «врощуються» у її свідомість [3].

Інтеріоризація, за твердженням Л. Виготського та інших класиків радянської психології, є основним механізмом соціалізації. «Формування особистості шляхом інтеріоризації – привласнення продуктів суспільного досвіду і культури в процесі виховання і навчання – є, разом з тим, засвоєння певних позицій, ролей, функцій, сукупність яких характеризує її соціальну структуру. Усі сфери мотивації та цінностей детерміновані саме цим суспільним становленням особистості» [3, с. 248]. Інтеріоризація суспільно значимих цінностей відбувається через засвоєння соціальних нормативів, як у вербальному, так і поведінковому плані.

І. Кон називав декілька відносно автономних психологічних механізмів соціалізації в сім'ї: підкріплення – вироблення звички дотримання норм за допомогою заохочення чи покарання; ідентифікація, ототожнювана ним із наслідуванням; розуміння, пов'язане із формуванням самосвідомості [5]. Дані механізми, на думку науковців, є віковими стадіями процесу формування системи ціннісних орієнтацій особистості.

Поряд із інтеріоризацією, одним з механізмів соціалізації психологи визначають ідентифікацію. Поняття ідентифікації інтерпретується як процес імітації чи наслідування (А. Бандура, Р. Уолтере), неусвідомленого копіювання цінностей соціального оточення (З. Фрейд, Т. Парсонс), міжособистісної взаємодії, пізнання іншої людини, входження в її систему мотивів, цілей і цінностей (Б. Паригін, О. Петровський, В. Петровський, О. Бодальов, Р. Кричевський, Є. Дубовська, В. Мухина, В. Абраменкова, Є. Васіна, В. Леонтьєв). Ідентифікація утворює одну з форм відображеної суб'єктності, «коли в якості суб'єкта ми відтворюємо в собі саме іншу людину (а не свої

спонукання), її, а не свої цілі» [9, с. 22]. Цей механізм є провідним при засвоєнні дитиною цінностей і норм мікросоціального оточення (сім'я, заклад освіти, товариство однолітків тощо). Під час входження особистості в групу, завдяки ідентифікації відбувається прийняття «вкладів» від значимих інших і ототожнення себе з ними, а через це – засвоєння прийнятих в групі норм і цінностей.

Процес прийняття дитиною цінностей характеризує взаємно обумовлені сторони соціалізації та індивідуалізації розвитку людини. Гуманізація соціокультурних впливів середовища, які відбуваються у взаємодії дитини з оточенням, надає кожному дошкільнику можливість привласнити історико-культурний досвід людства, отримати особистий досвід активності у прояві своєї індивідуальності, реалізувати свої можливості, потенційні внутрішні ресурси та здібності, стати творчою особистістю, навчитися регулювати власну діяльність та поведінку на основі суспільно значущих цінностей. Соціальне середовище є саме тією умовою, яка визначає, чи перейде ця потенційна можливість у засвоєнні дитиною цінностей в реальний формат її життєдіяльності [4].

Основним шляхом привласнення дитиною цінностей є включення її у різні специфічно дитячі види діяльності, у яких цінності поступово набувають ролі регламентуючих орієнтирів у вияві суб'єктної активності малюка. Опираючись на діяльнісну обумовленість процесу прийняття цінностей визначають їх характерні ознаки – значення та особистісний смисл. Значення розкриває соціокультурний зміст цінностей і являє собою сукупність суспільно значущих властивостей, функцій предмета чи ідей, які роблять їх цінностями у суспільстві, тобто соціально значущими цінностями. Значення розглядається як узагальнене у слові відображення дійсності незалежно від індивідуального, особистісного ставлення до неї людини. Особистісний смисл визначається самою людиною та демонструє ставлення суб'єкта до усвідомлюваних ним об'єктивних явищ. Для того, щоб дитина будувала свою діяльність у відповідності із певною цінністю, необхідно, щоб вона стала особисто

значимою для неї, набула особистісного смислу. Особистісний смисл, за О. Леонтьєвим, розкривається у відповідних мотивах, якими керується суб'єкт під час досягнення цілей діяльності [6]. Цінності, набуваючи для дитини суб'єктивної значимості, «входячи в структуру її власних потреб» [2, с. 174], виступають у ролі мотивів діяльності, стають орієнтирами й регуляторами дій, «дійсними факторами її розвитку» [Там же]. Суб'єктивне відображення у свідомості людини цінностей навколишньої дійсності веде до формування особистісних цінностей. Як зазначав Д. Леонтьєв, «в реальному розвитку ми маємо рух, що завершується засвоєнням цінностей соціальних спільнот і їх трансформацією в особистісні цінності» [7, с. 209].

Прийняття соціально значущих цінностей напряму пов'язаний із рівнем психологічної зрілості дитини – сформованістю базових особистісних новоутворень старшого дошкільного віку, як-то виникнення першого схематичного абрису дитячого світогляду, виникнення внутрішнього плану свідомості, виникнення перших етичних інстанцій, початок формування довільності, підпорядкування мотивів [11]. Дитина спроможна привласнити об'єкти та явища дійсності як цінності за умови досягнення такого рівня особистісного розвитку, коли вона здатна сприйняти, визначити характерні ознаки та створити в уяві повноцінні образи досліджуваних об'єктів та явищ, а також оцінити їхні властивості з погляду необхідності, корисності, приємності для себе. Внаслідок цього відбувається усвідомлення особистістю цінності об'єкта чи явища навколишнього світу: утворюються ціннісні уявлення про них та формується особливий вид ставлення – ціннісне ставлення. Високий рівень суб'єктивної значущості певних соціальних цінностей визначає сталу спрямованість потреб і інтересів дитини, перетворюється на мотив діяльності і спонукає до активних дій, виявляється у її цілях, зумовлює вибір способу дій для досягнення бажаної мети. Дієвими можуть бути цінності, визнані самою дитиною, а не нав'язані їй ззовні.

Регулятивна дія цінностей найбільш повно виявляється у тих видах діяльності, які спрямовані на реалізацію самостійно визначених, творчих цілей

дитини, пов’язаних з її суб’єктивно значимими цінностями. У дошкільному віці важливого значення для дитини набувають специфічно дитячі види діяльності – ігрова, предметно-практична, образотворча, пізнавальна, спілкування, у яких відображується її суб’єктна активність. Провідну роль у становленні особистості дошкільника, за беззаперечним твердженням класиків та сучасних дослідників дитячої психології, посідає самодіяльна творча сюжетно-рольова гра. Вона створює найкращі умови для здійснення дитиною ціннісної регуляції своїх дій, оскільки максимально відповідає необхідним для цього вимогам. У такій грі найяскравіше виявляється ціннісне ставлення дошкільника до об'єктів та явищ навколишньої дійсності, до себе та інших людей. Коли дитина бере на себе ігрову роль, вона має діяти у відповідності з певними вимогами до своєї поведінки, відображеними у ціннісних уявленнях, нормах, правилах, які диктуються образом, втілюваним дитиною у грі.

На кінець старшого дошкільного віку починає вибудовуватися структура цінностей у єдності емоційного, когнітивного та діяльнісного компонентів, збалансованість розвитку яких визначатиме стійкість та дієвість цінностей як регуляторів дитячої поведінки. Важливо для створення повної картини власних цінностей дитини-дошкільника мати можливість за допомогою адекватних дослідницьких інструментів встановити як рівень значимості цінностей для малюка, так і повноту уявлень про них, здатність управляти діями дитини під час діяльності.

Для визначення структурної характеристики термінальних й інструментальних цінностей дитини-дошкільника та збалансованості їх емоційного, когнітивного та діяльнісного компонентів ми застосовували «Експрес-діагностику сфери ціннісних орієнтацій дошкільника» [12] та спостереження «Діагностика рівнів прояву діяльнісного структурного компонента ціннісних орієнтацій старших дошкільників» [4]. Діагностичним матеріалом першої методики слугувало 17 чорно-білих сюжетних картинок (10х10 см) із зображенням ситуацій взаємодії дитини з іншими людьми, природою, технікою, мистецтвом, тотожних проявам термінальних цінностей:

«сім'я», «щастя», «здоров'я», «дружба», «краса природи», «краса мистецтва», «краса техніки», «зовнішня краса людини», «гроші»; та інструментальних цінностей: «співпереживання», «самостійність», «творчість», «допитливість», «цілеспрямованість», «впевненість», «сміливість», «наполегливість». У першій серії експерименту в процесі бесіди з дитиною за картинками «про важливе у житті» з'ясовували її уявлення про усі означені поняття. Дитину просили вибрати певну картинку, наприклад, про сім'ю, та пояснити, що означає це слово. В результаті бесіди визначався рівень обізнаності дитини у змісті кожної цінності. У другій серії експерименту дитині пропонували відібрати вісім самих головних для неї картинок і послідовно їх викласти. В результаті оцінювання малюком важливості ціннісних характеристик і побудови їх ієрархії отримували ренкінг значущих для нього на той час цінностей.

В процесі спостереження самостійної творчої діяльності дітей (сюжетно-рольової гри, малювання, конструювання, ліплення тощо) відзначалися факти дієвості привласнених дітьми термінальних та інструментальних цінностей, коли останні виявлялися, орієнтували та скеровували дії дитини протягом діяльності. Поведінка дитини аналізувалася за показниками, що свідчили про здатність старшого дошкільника ініціювати дії, умотивовані цінністю; послідовно їх реалізувати та долати труднощі на шляху здійснення цих дій. Визначалося три ступеня прояву кожного показника з відповідним оцінюванням у балах від 1 до 3. Після обробки даних було визначено рейтинг кожної з термінальних та інструментальних цінностей групи дітей старшого дошкільного віку в якості знаної, значущої та дієвої цінності.

Результати проведеного дослідження дозволяють говорити про те, що в старшому дошкільному віці привласнені цінності починають регулювати цілеспрямовані дії дитини, включеної у діяльність. Підтверджено, що самостійна творча діяльність дошкільників (гра, або інша самостійна дитяча діяльність) створює сприятливі умови для проявів дітьми ціннісної регуляції.

Серед найвідоміших дітям були термінальні цінності «гроші», «здоров'я», «сім'я», «дружба», «краса природи» та інструментальна цінність «сміливість».

Найменшу обізнаність діти показали, розповідаючи про термінальні цінності: «красу техніки» і «красу мистецтва» та інструментальні цінності: «допитливість», «творчість», «цілеспрямованість», «наполегливість». Список цінностей за ознакою важливості, емоційної наповненості для старших дошкільників об'єктів, явищ чи якостей, що утворився в результаті дитячих виборів по низхідній виглядав так: «сім'я», «здоров'я», «творчість», «дружба», «гроші», «краса природи», «краса техніки», «щастя», «самостійність», «сміливість», «зовнішня краса людини», «впевненість», «співпереживання», «допитливість», «наполегливість», «краса мистецтва», «цілеспрямованість». На момент проведення дослідження найбільш значущими для дітей були одночасно й найбільш знані ними термінальні цінності, а також «творчість» – життєво важлива потреба та винятковий інструмент розвитку суб'єктної активності дошкільника. Найбільш дієвими визначилися термінальні: «щастя», «сім'я», «зовнішня краса людини» та інструментальні цінності: «цілеспрямованість», «творчість», «впевненість», «самостійність». Саме вони вказують на важливі цілі, які відповідали життєвим потребам старших дошкільників та були регламентуючими орієнтирами й інструментами їх задоволення. Найменшу роль у регуляції дій дошкільників відігравали такі цінності-цілі: «дружба», «краса мистецтва», «гроші» та цінності-засоби: «допитливість», «співпереживання».

Інструментальні цінності виступають засобами досягнення термінальних цінностей, що підкреслює їх особливий характер та значення у процесі становлення поля цінностей, оскільки вони забезпечують активність дитини в різних видах діяльності. Визначення невисокого рівня прояву «наполегливості», «сміливості», «допитливості», «співпереживання», недостатня увага з боку дорослих щодо підтримки та формування інструментальних цінностей як способів реалізації цільової спрямованості життєдіяльності є вкрай шкідливими, оскільки руйнують потенціал особистісної активності дитини.

З'ясовано, що структура термінальних і інструментальних цінностей

старших дошкільників є доволі неоднорідною. Когнітивний, емоційний і діяльнісний структурні компоненти цінностей сформовані нерівномірно. Найбільш гармонійно вони представлені у цінності «сім'я». Найменше – у «цілеспрямованості». Спостерігалася відчутна різниця між високими показниками дієвості цієї цінності-засобу та низьким рівнем обізнаності та значущості її для дітей. Викликає занепокоєння загальний низький рівень розвитку усіх трьох структурних компонентів таких цінностей: «краса мистецтва», «допитливість», «співпереживання». Визначився також суттєвий розрив між достатнім рівнем дії когнітивного, емоційного та низьким рівнем прояву діяльнісного компонента цінностей «здоров'я» і «дружба». Така дисгармонія у структурі означених цінностей створює небезпеку їх формального засвоєння та гальмує повноцінне функціонування привласнених цінностей в житті дитини.

Система дієвих цінностей, що складається в ціннісній сфері дитини на кінець старшого дошкільного віку утворює її внутрішній особистісний ресурс, визначений орієнтир дій в напрямку успішної реалізації власних намірів і прийнятих цілей. Дитина 6-7 років, певною мірою, стає захищеною від ситуацій неусвідомлюваного і ситуативного вибору небажаних способів поведінки. Засвоєні цінності, таким чином, забезпечують стабільність, визначеність і передбачуваність дитячої поведінки, а також спрямовують її активність та набутий досвід на реалізацію нових завдань розвитку в умовах початкової школи – адаптацію до реалій шкільного життя, налагодження взаємодії з новими знайомими дорослими та однокласниками, поступове оволодіння учбовою діяльністю.

Список літератури

1. Ананьев Б. Г. *О проблемах современного человекознания.* АН СССР, Ин-т психол. Москва: Наука, 1977. 379, [1] с.

2. Божович Л. И. *Личность и ее формирование в детском возрасте*. Москва: «Просвещение», 1968. 464 с.

3. Выготский Л. С. *Педагогическая психология* / под ред. В. В. Давыдова. Москва: Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.

4. *Дитина у сучасному соціопросторі*: *навч. посіб.* / Т. О. Піроженко, С. О. Ладивір, Л. І. Соловйова [та ін.]; за ред. Т. О. Піроженко. Київ – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 272 с.

5. Кон И.С. *Ребенок и общество: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений*. Москва: Издательський центр «Академия», 2003. 336 с.

6. Леонтьев А. Н. *Проблемы развития психики.* 2 изд., доп. Москва: Мысль, 1965. 574 с.

7. Леонтьев Д. А. *Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности.* 2003. URL: https://lib.uni-dubna.ru/search/files/psy_leo_psy_smisla/1.pdf. (дата звернення 15.02.20).

8. *Психологія особистості: Словник-довідник* / за ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. Київ: Рута, 2001. 320 с.

9. *Психология развивающейся личности* / под ред. А. В. Петровского. Москва: Педагогика, 1987. 240 с.

10. Рубинштейн С. Л. *Проблемы общей психологии.* Москва: Педагогика, 1976. 416 с.

11. *Соціально-значущі цінності в життєдіяльності майбутнього школяра: метод. рек.* / Т. О. Піроженко, Л. І. Соловйова, О. Ю. Хартман; за ред. Т. О. Піроженко. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. 32 с.

12. *Ціннісні орієнтації дитини у дорослому світі: навч.-метод. посіб.* / Т. О. Піроженко, Л. І. Соловйова та ін.; [за ред. Т. О. Піроженко]. Київ: Видавничий дім «Слово», 2016. 248 с.

Тимофєєва Ірина Борисівна, *м. Маріуполь*
ORCID 0000-0002-5935-9291

ДОТРИМАННЯ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДИТИНИ

У статті розглянуто проблему сутності наступності дошкільної та початкової освіти та характеристики творчого потенціалу дитини. Проаналізовано особливості виділення його структурних компонентів. Визначено етапи розвитку творчого потенціалу дитини (організаційний, практичний, рефлексивно-оцінний).

The problem of the nature the consequences of preschool and primary education and characteristics creativity of the child. The features of the structural components of educational environment are defined. The stages of development of the creative potential of the child (organizational, practical, reflexive-evaluation) have been defined.

Реформування системи освіти України підвищує вимоги до процесу послідовної зміни розуміння дитиною 5-6 років нового статусу «здобувач освіти, школяр, учень». Встановлення зв’язків між попередньої і наступною ланкою навчання потребує вирішення нагальної проблеми модернізації освіти з дотриманням принципів наступності, перспективності, універсальності та перспективності навчання.

Концептуальні засади реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 р. проголошують побудову освіти усіх

рівнів з максимальним урахуванням індивідуальних фізичних, психологічних, інтелектуальних особливостей дитини кожної вікової групи.

Принципи побудови дошкільної та початкової освіти в умовах мають багато спільного. Зокрема,

● гуманізм як норма поваги до особистості, доброзичливе, бережне ставлення до дитини без спонукання і насилля;

● визнання самоцінності кожного вікового періоду та орієнтація на вікові особливості;

● урахування індивідуальних інтересів, здібностей, темпу розвитку дитини;

● опора на досягнення попереднього етапу розвитку;

● забезпечення реалізації можливостей дитини тощо [2].

У Меморандумі неперервної освіти Європейського Союзу [4] зауважено, що повноцінний розвиток особистості у складному соціально-політичному середовищі стає неможливим без уміння активно брати участь у суспільних процесах і адаптуватися до культурної, етнічної та мовної різноманітності. І лише освіта у найширшому розумінні цього слова може допомогти успішно впоратися з цим завданням. Її основою є ті базові навички, які людина набуває в юності. Проте в інформаційному суспільстві, на думку європейських експертів, ці навички мають бути переглянуті і розширені.

Ми підтримуємо позицію авторів [1], що пізнавальний процес, ігровий простір, самостійна художня творчість дітей мають бути платформою для розвитку базових особистісних якостей: спостережливості, допитливості, розсудливості, самостійності, креативності, міжособистісної злагоди, відповідальності та інших.

Питання наступності відображені в дослідженнях Л. Артемової, А. Богуш, З. Борисової, О. Брежнєвої, Н. Гавриш, О. Кононко, Н. Кудикіної, Т. Піроженко, З. Плохій, О. Проскури, О. Савченко та інших.

Сучасна початкова школа не може залишатися осторонь від процесів модернізації освіти, які відбуваються нині в усьому світі, і в Україні зокрема.

Початкової ланки освіти стосуються всі світові тенденції та інновації: особистісно орієнтований підхід, інформатизація, інтеграція тощо. До них належить і компетентнісний підхід, поява якого пов'язана, насамперед, з кризою освіти, що полягає в протиріччі між програмовими вимогами до учня, запитами суспільства і потребами самої особистості в освіті Але працювати із сучасними дітьми повинні якісно підготовлені педагоги, творчі та високопрофесійні особистості. Удосконалення національної системи освіти в Україні вимагає впровадження компетентнісного підходу і до підготовки вчителя початкових класів, здатного до ствердження цінностей людського життя, цілеспрямованого навчання і виховання, педагогічної діяльності та освіти в цілому. Він передбачає акцентування уваги на результат освіти, який розглядається з позиції здатності людини самостійно діяти в різних проблемних ситуаціях, використовуючи наявні в неї знання; оцінювання якості результатів освіти з точки зору значимості за межами системи освіти; реалізацію діяльнісного характеру освіти та орієнтацію освітнього процесу на практичну спрямованість його результатів [5].

Основний принцип побудови успішного заняття у дошкільному закладі є забезпечення єдності пізнання – переживання – дії. Це може бути організовано тільки за умови використання різних видів діяльності. Для стимулювання допитливості найбільш ефективними видами діяльності є пошукова, експериментальна і творча. Творча діяльність пов'язана зі створенням дітьми якісно нового продукту (образотворчого, музично-хореографічного, літературного, інтелектуального тощо). Отже, реалізація принципу радісного навчання – шлях до підтримання й розвитку дитячої допитливості. Творчість у будь-якій діяльності надихає, дозволяє одержати особливе задоволення, радість від процесу творчості та результату [1, с. 49].

Для розкриття поняття «творчий потенціал» ми будемо спиратися на дослідження В. Моляко, який визначив, що в етимологічному плані під потенціалом розуміють можливість здійснювати щось (фізичний потенціал – запас фізичних сил, електричний потенціал, загальний енергетичний потенціал

та ін.). В цьому відношенні, можна говорити про творчий потенціал як про *ресурс творчих можливостей людини, здатність конкретної людини до здійснення творчих дій, творчої діяльності в цілому*. Перш за все й поза усяким сумнівом – головне полягає в тому, що творчий потенціал це саме та система, яка абсолютно, так само як скажімо й підсвідомість, прихована від будь-якого зовнішнього спостереження; більш того, ми ж прекрасно розуміємо, що й сам носій, так би мовити, творчого потенціалу мало або й зовсім нічого не знає часом про свої творчі можливості. Про справжні творчі можливості конкретної людини ми можемо доказово, а не гіпотетично, говорити лише на основі здійсненої діяльності, отриманих оригінальних творів. Творчий потенціал стає реальною, а не уявною, прогнозованою цінністю лише реалізуючись у винаходах, конструкціях, книгах, картинах, фільмах та ін. [3, с. 30].

Визначаючи структуру творчого потенціалу дитини ми спиралися на дослідження вітчизняних та зарубіжних фахівців: Ю. Бабаєвої, Д. Богоявленської, Е. де Боно, Н. Вишнякової, Е. Голубєвої, Н. Кузьміної, О. Матюшкіна В. Шадрікова (рис. 1).

Рис. 1. Складові творчого потенціалу дитини

Здійснюючи проміжне аналітичне дослідження відносно структури творчого потенціалу, ми можемо зазначити, що на сьогодні питання відносно його елементів залишається певною мірою відкритим.

Реалізація розвитку творчого потенціалу дитини дошкільного віку складається, на нашу думку, з таких етапів: організаційний (психолого-педагогічна діагностика дитини щодо виявлення детермінант творчих проявів: інтереси, творчої спрямованості, загальний інтелекту, стиль мислення, індивідуальні риси, особові здібності); практичний (розробка індивідуальної програми формування творчого компоненту формування особистості з різних освітніх ліній); рефлексивно-оцінний (аналіз результатів творчості).

Отже, аналіз проблеми наступності дає підставу стверджувати, що вона займає важливе місце в організації освітнього простору дитини та самого процесу навчання, є умовою неперервного розвитку дитини на різних вікових етапах. Питання дотримання наступності між дошкільною та початковою ланками освіти є актуальним, особливо для розвитку творчого потенціалу дитини, встановлення зв'язків між етапами розвитку особистості з урахуванням специфіки певного вікового періоду. Порушення наступності в освітньому процесі призводить до зниження його ефективності.

Список літератури

1. *Виховуємо базові якості особистості старшого дошкільника в умовах*. ДНЗ: методичний посібник / за заг. ред. Н. Гавриш. Харків: Друкарня Мадрид, 2015. 220 с.

2. *Інструктивно-методичні рекомендації щодо забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти*. Додаток до листа МОН України від 19.04.2018 № 1/9-249.

3. Моляко В. О. Творчий потенціал людини як психологічна проблема. *Науковий вісник Національного еколого-натуралістичного центру*. Вип. 8. Серія: Педагогічні науки. Серія: Психологічні науки. Серія: Сільськогосподарські науки 2019. № 2. Київ: «НЕНЦ», 236 с. URL: https://nenc.gov.ua/wp-content/uploads/2016/01/visnuk-8-2-2019.pdf (дата звернення: 20.02.2020).

4. *Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки*. Указ Президента України № 344/2013 від 25.06.13 року.

5. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / *Компетентнісний підхід у сучасній освіті; світовий досвід та українські перспективи*; під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2016. С. 34-52.

Тимош Юлія Володимирівна, *м. Кременець*
ORCID 0000-0002-2226-9866

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ

У статті проаналізовано актуальні проблеми реформування системи дошкільної освіти в Україні та за кордоном на сучасному етапі. Зазначено, що дошкільна освіта, як перша самоцінна ланка має гнучко реагувати на сучасні соціокультурні запити й збагачувати знання дітей необхідною якісною інформацією та допомагати їй реалізувати свій природний потенціал.

The article analyzes the current problems of reforming preschool education system in Ukraine and abroad nowadays. It is stated that preschool education as the first stage should respond flexibly to contemporary socio-cultural requests as well as enrich children's knowledge with the necessary qualitative information and help them to realize their natural potential.

Дошкільна освіта є самостійною системою, обов'язковою складовою освіти в Україні, яка гармонійно поєднує сімейне та суспільне виховання. Найпершим суспільним середовищем для дитини стає дошкільний заклад, метою якого є забезпечення гармонійного розвитку особистості дитини, її фізичного і психічного здоров'я, виховання ціннісного ставлення до природного й соціального довкілля, до самої себе, формування механізмів соціальної адаптації та творчого втілення в умовах життя в товаристві незнайомих дітей і дорослих. Дошкільна освіта як перша самоцінна ланка має гнучко реагувати на сучасні соціокультурні запити, збагачувати знання дитини необхідною якісною інформацією, допомагати дитині реалізувати свій природний потенціал, орієнтуватися на загальнолюдські й національні цінності [1].

Дошкільна освіта сприяє реалізації прав дитини, закріплених законодавчими міжнародними документами, зокрема права на охорону здоров'я, права на освіту, права на участь в іграх, на збереження своєї індивідуальності, на захист від усіх форм фізичного, психічного насильства, приниження, зловживання, відсутності турботи чи недбалого і грубого поводження.

Актуальними проблемами реформування системи дошкільної освіти в

Україні на сучасному етапі є:

● створення належних соціально-економічних, морально-психологічних умов для повноцінного життя дитини, оптимального її розвитку й виховання, зміцнення здоров'я;

● піднесення пріоритету суспільного дошкільного виховання, розвиток мережі закладів дошкільної освіти з метою позитивних зрушень у демографічній ситуації;

● оновлення змісту, форм і методів дошкільного виховання відповідно до вікових особливостей дітей;

● розвиток у дитини духовності як домінуючого начала у структурі особистості;

● своєчасне виявлення ранньої обдарованості, забезпечення умов для розвитку талановитих дітей;

● дослідження динаміки стану здоров'я і психічного розвитку дітей;

● інтеграція родинного і суспільного дошкільного виховання;

● удосконалення освітньо-виховного процесу в ЗДО з урахуванням особистісних якостей, стану здоров'я, природних задатків дитини;

● організація інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у ЗДО в інклюзивних групах, яка має становити не більше трьох осіб, зокрема: одна-три дитини з числа дітей з порушенням опорно-рухового апарату, із затримкою психічного розвитку, порушенням зору, слуху, легкими порушеннями інтелектуального розвитку; не більше двох осіб з числа дітей сліпих, глухих, з тяжкими порушеннями мовлення; не більше однієї дитини із складними порушеннями розвитку [3].

● створення альтернативних закладів для здобуття дошкільної освіти: мікросадочків на одну вікову групу – просто в міській квартирі; ясел–центрів–коворкінгів для мам із малюками; сімейних закладів, об'єднання батьків для виховання дітей (батьківський кооператив). Це можуть бути: універсальні комплекси з розширеною інфраструктурою – дитячі центри понад 1500 кв. м.; мережеві вертикально інтегровані центри розвитку [2].

У багатьох країнах світу дошкільна освіта є первинною ланкою єдиної системи виховання і навчання. Нею опікуються місцеві органи влади, промислові та сільськогосподарські підприємства, релігійні та громадські організації, приватні особи. Як правило, у більшості країн функціонують стаціонарні та сезонні ясла, садки з різною тривалістю роботи, дошкільні відділення при початкових класах, материнські школи, майданчики. Робота ЗДО, метою якої є гармонійний розвиток дітей, формування навичок життя в суспільстві, здійснюється відповідно до чинних програм. У всіх країнах існують системи підготовки педагогічних працівників (курси, середні спеціальні, заклади вищої освіти). Кожна національна система дошкільної освіти має свої особливості та власний передовий досвід [4].

Список літератури

1. *Базовий компонент дошкільної освіти* / Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф. д-р. пед. наук. Київ: Видавництво, 2012. 26 с.

2. *В Україні знайшли альтернативу дошкільній освіті та дитсадкам*. URL: https://znaj.ua/society/286928-v-ukrajini-znayshli-alternativu-doshkilniy-osviti-ta-ditsadkam

3. *Закон України «Про дошкільну освіту».* URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14

4. *Сучасна система дошкільної освіти.* URL: https://studfile.net

Третяк Тетяна Миколаївна, *м. Київ*
ORCID 0000-0002-1860-1440

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДИТИНИ ДО РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗАДАЧ

Формулюються критерії психологічної готовності дитини до розв'язування творчих задач. Подаються методичні рекомендації щодо формування психологічної готовності дитини до розв'язування творчих задач засобами КАРУСу. Обгрунтовується модель психологічної готовності дитини до розв'язування творчих задач.

Ключові слова: *психологічна готовність, творча задача, процес творчого мислення, комбінування, аналогізування, реконструювання.*

The criteria of a child's psychological readiness for creative tasks solving are formulated. Methodical recommendations on forming the child's psychological readiness for creative tasks solving by means of CARUS are given. The model of child's psychological readiness for creative tasks solving is substantiated.

Keywords: *psychological readiness, creative task, creative thinking process, combining, analyzing, reconstructing.*

Творчість дітей – це діяльність, результат якої характеризується суб’єктивною новизною, оскільки творчість дітей пов’язана із засвоєнням нових знань та розв’язуванням різноманітних задач у процесі навчально-виховної роботи.

Основний закон дитячої творчості, сформульований видатним психологом Л. С. Виготським, твердить, що її цінність слід бачити не в результаті, не в продукті творчості, а в самому процесі. Одним із критеріїв психологічної готовності дитини до розв’язування творчих задач може бути творчий рівень задач, що розв’язуються ними. Відповідно виділяють такі рівні готовності:

1. Робота дитини над задачою полягає лише в матеріалізації задуму, розробленого педагогом (іншими людьми).

2. Діти самостійно розробляють задум розв’язання задачі.

3. Діти самостійно формулюють умову задачі, розробляють задум її розв’язання і т.д.

4. Діти здійснюють самостійну постановку проблеми, формулюють умову задачі та розробляють задум її розв’язання дітей спрямований від матеріалізації задуму, розробленого іншими, до самостійної постановки проблеми.

Творча діяльність, розв’язування творчих задач здійснюється за допомогою певних «інструментів», тому наступним критерієм психологічної готовності дітей до розв'язування творчих задач може бути рівень оволодіння прийомами, способами, стратегіями творчої діяльності, тобто рівень системної організації творчого інструментарію дитини. Індикаторами готовності можуть бути такі рівні використання цих засобів:

1. Дитина застосовує певні прийоми й способи творчості з метою оволодіння ними як інструментами розв’язування задач.

2. Дитина володіє засобами творчості, які необхідні для виконання творчих завдань.

3. Мають місце прояви стратегій (систем задачно і особистісно

зумовлених дій) комбінаторних дій, пошуку аналогів та антиподів на різних етапах розв’язування творчої задачі: на етапі вивчення її умови, етапі розробки задуму її розв’язання та на етапі матеріалізації задуму.

Таким чином вектор розвитку творчості дітей спрямований від ситуативного застосування певних засобів творчої діяльності до стратегіальної організації мислення.

При організації творчої діяльності дітей: творчих тренінгів, розв’язування творчих задач та ін. у процесі навчально-виховної роботи необхідно враховувати вищезазначені критерії психологічної готовності дитини до розв'язування творчих задач.

Основи КАРУСу певною мірою є доступними длярозуміння і засвоєння дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку. Навчати дітей КАРУСу можна в процесі спеціально організованих занять під час навчально-виховної роботи (заняття, уроки, масові заходи). Однак можна інформацію з основ КАРУСу включати й вплітати до складу відповідних уроків, занять так, щоб вона органічно поєднувалась із змістом основної теми, викликала і закріпляла у дітей інтерес до цього важливого інструменту творчості – КАРУСу.

Наприклад, під час заняття можна повести з учнями мову про те, що таке творчість. Спочатку слід запропонувати дітям самим спробувати відповісти на це питання. Потім, підвівши підсумки їх розмірковувань, наголосити на існування творчості природи і творчості людини. Результатом творчої діяльності людини є продукт, що характеризується об’єктивною новизною і суспільно корисною значущістю.

Можливо, важкувато буде дітям самим відразу сформулювати основні принципи, за якими творить природа. Однак вони швидко розуміють і погоджуються з тим, що творчість природи здійснюється за принципами подібності, протилежності і комбінування.

Діти з цікавістю слухають розповідь про те, що в природі все обов’язково в тій чи іншій мірі схоже на щось, і самі наводять відповідні приклади близьких чи віддалених аналогій, приходять до висновку про існування таких віддалених

аналогів, які скоріше можна назвати антиподами, і формулюють наступний принцип творчості природи – за протилежністю.

Оскільки в природі нове створюється також шляхом поєднання, роз'єднання, збільшення, зменшення і т. ін. – словом, шляхом зміни параметрів, характеристик об'єктів – діти погоджуються, що важливим принципом творчості природи є комбінування.

А чи не ґрунтується на цих трьох принципах творчості природи і творчість людини?

І діти знаходять приклади того, що створено людиною за принципом схожості, протилежності і комбінування в різних сферах творчої діяльності. Можна запропонувати дітям цей етап роботи виконати в письмовій формі і в кінці заняття дозволити бажаючим прочитати свої приклади.

Важливою складовою навчання дітей КАРУСу є домашнє завдання. Так, першим домашнім завданням може бути таке: «Уважно поспостерігайте за природою, за навколишнім життям, взагалі за тим, що з вами відбувається (за своєю поведінкою) і зафіксуйте приклади того, як реалізується творчість за принципами схожості, протилежності і комбінування в природі, в діяльності людини, взагалі у навколишньому світі».

Наступне заняття починається із написання дітьми твору про помічені ними приклади реалізації принципів схожості, протилежності, комбінування у навколишньому світі. (це може бути, зокрема, твір «Як я провів літо?»). Так, наприклад, діти називали такі прояви принципів схожості, комбінування і протилежності:

«У селі у нас росте мак. І перед дощем на ньому з'явилися маленькі краплинки. До них треба дуже-дуже придивлятися» (Олександра Х.);

«Я відпочивав на морі, на півдні. Ялинка там була зовсім інша, не така, як наша, але теж з голками. Ще я відпочивав у бабусі. Там була дуже зелена природа, не така, як у місті. Наше Чорне море не найсолоніше. Наприклад, там, де я відпочивав, море було солонішим, і тому я краще тримався на воді» (Олександр Г.);

«Я ходила по парку і побачила там, що дерева схожі, але вони і різні, тобто це комбінування» (Дар'я З.);

«У дерев схожі стовбури, але листям вони відрізняються. У пародіях можна комбінувати на чийсь твір (пісню, казку і т. ін.) – змішати з чиєюсь піснею, казкою і т. ін.)» (Андрій Б.);

«Мені одна подруга сказала, що вона мене позве, щоб ми гуляли на вулиці. А вийшло так, що я її позвала» (Наталія С.);

«Якось я гуляв із нянею. Біля її дому восени цвів каштан. Отаке диво ми бачили» (Кирило Л.);

«Я був на вулиці, я шукав скарби, та нічого не знайшов, тільки теплотрасу» (Олексій В.).

Після того, як бажаючі прочитали свої твори для всієї групи, діти отримують наступне домашнє завдання: «Радість для мами». Виконуючи його, слід подумати:

1) Чого твоя мама від тебе очікує?

2) Яку радість ти міг би створити для неї?

При цьому спробуйте використати, як інструменти творчості, принципи схожості, протилежності, комбінування.

Через деякий час, коли стане відомо, що частина дітей виконала це завдання, їм пропонують придумати невеличкий твір «Радість для мами», в якому будуть викладені відповіді на поставлені питання. Наприклад, діти так справились із завданням: «По принципу схожості. Подарую мамі листівку, яку я зробила сама; вивчу пісню і зіграю на фортепіано» (Настя С.);

«По схожості. Зроблю машину з паперу і горщик з глини (її можна придбати в аптеці)» (Кирило Л.);

«По схожості і комбінуванню. Я взяв приклад з троянди, взяв книгу «Оригамі» і почав працювати з папером. Матуся мріє про цю троянду» (Андрій Б.)

Чимало дітей висловлюють бажання прочитати свій твір перед групою. Таким чином здійснюється обмін досвідом, інформацією. При цьому діти

розповідають не лише про свої напрацювання щодо розуміння можливостей реалізації принципів схожості, протилежності і комбінування при розв'язуванні поставлених завдань. Вони також діляться своїм досвідом взаємодії з близькими людьми, так би мовити елементами системного аналізу цих стосунків і способів їх удосконалення. Це відбувається невимушено, опосередковано. Дитина, яка не виконала цього домашнього завдання, чує розповідь свого товариша і замислюється над почутим прикладом: «У нього така ситуація і він так її вирішує. А якою є моя ситуація? Як я маю в ній діяти?» Результати своїх роздумів і дій щодо покращення своїх стосунків з рідними, реалізації прагнень зробити їх життя радіснішим, ця дитина описує в творі і чекає моменту, щоб на занятті повідомити своє суб'єктивне відкриття друзям. Тобто відбувається само- і взаємонавчання життєтворчості по системі КАРУС. Учні вчаться аналізувати ситуації, що потребують переконструювання і пробують знайти найоптимальніші варіанти цих шуканих конструкцій.

Наступне домашнє завдання полягає в тому, щоб проаналізувати, які власні життєві проблеми (ситуації) дитина розв'язувала з використанням принципів схожості, комбінування, протилежності? Діти кілька днів розмірковують над цим завданням, намагаються більш осмислено ставитись до того, що з ними відбувається в процесі взаємодії із зовнішнім світом, уважніше аналізують інформацію зі свого внутрішнього світу. І коли приходить пора заняття по КАРУСу, багато кому з дітей є про що написати у творі-звіті, з якого починається це заняття.

Так, для дітей актуальними виявилися такі ситуації і засоби їх реалізації:

«Я у мами вчилася готувати їжу по схожості» (Аліна К.);

«По схожості. У мене в кімнаті перегоріла лампочка, але я взяв ліхтарик.

По протилежності. В лісі у мене була проблема, що місце для відпочинку було не дуже гарне, але я вирішив не звертати уваги» (Костянтин Т.);

«По комбінуванню. Я був на рибалці, там не було багато риби. Але в мене було три види блесни, я їх з'єднав разом, і тоді риба почала ловитися» (Олексій В.);

«По комбінуванню. В селі у мене була проблема – до мене чіплявся хлопець. Я цю проблему вирішив. Просто тримався подалі від нього» (Олексій Ш.);

На основі інформації, висловленої дітьми за підсумками розв'язання поставленого завдання, можна організувати широке обговорення актуальної проблеми, залучаючи до цього все більше і більше дітей через їх зацікавленість нею. Усвідомлюючи її актуальність і доступну можливість вирішення, діти приєднуються до колективного пошуку, до взаємозбагачення творчого потенціалу в різних сферах творчості (моральної, комунікативної, художньої, технічної і т. ін.), пропонуючи для розв'язання нові актуальні для всієї групи проблеми, що можуть бути вирішені в процесі індивідуальної та колективної творчості, намагаються знайти досконалі задуми їх розв'язання і взагалі прагнуть організувати своє життя і життя групи, своїх близьких, навколишнього світу за принципами гуманістичної гармонізуючої творчості.

При цьому дітям можуть бути запропоновані найрізноманітніші завдання, а оскільки система КАРУС передбачає навчання розв'язуванню творчих задач за умов різного роду заборон і обмежень, то з цією метою доцільно реалізувати завдання «створити хокку». Ускладнюючими умовами служитимуть: часове обмеження – 10 хв., а також сама новизна завдання – як правило, перед дітьми вперше постає необхідність розв'язати таку задачу.

Спочатку дітям слід прочитати хокку Мацуо Басьо і В. О. Моляко як зразки:

Півонія

Покидаю цей дім,
як бджола розстається
з осердям півонії.

Квіти трав

Скільки різних трав!
І в кожної – свої квіти.
Оце і є подвиг.

Холод

Така холодна вода! –
ніяк не може заснути
чайка на хвилях.

Крига

Жодної росинки
не проллє хризантема –
вони скрижаніли.

Мак

Білому макові
крильця свої метелик
подарував на згадку.

Зів'ялі квіти

Квіти зів'яли.
Вкриває землю печаль –
насіння трав.

Мацуо Басьо

Мужності вчімось у сонячних променів,
що пробиваються крізь хмари,
та у гірських квітів,
що цвітуть над прірвою.

В.О.Моляко

Після прослуховування вищеподаних хокку діти отримують завдання створити свої хокку, використовуючи такі слова:

● опорні слова для першої групи хокку: гілка, птах, місяць;

● опорні слова для другої групи хокку: зерно, дорога, сльози.

До того ж, сам Мацуо Басьо наголошував, що «створення вірша повинно відбуватись миттєво», «Хайкай треба писати, випереджуючи думку» [22]. Тим більше, що обмеження в часі якоюсь мірою може сприяти нівелюванню домінант актуального досвіду, мотиваційної сфери особистості, що, як відомо, значною мірою впливає на розробку задуму розв'язування творчої задачі, в тому числі і дітьми дошкільного віку.

Мацуо Басьо говорив: «Вчися сосни у сосни, бамбука – у бамбука. Тікай від самого себе. Істини не збагнути, якщо не подолати себе. Вчись – значить проникай у предмет, відкривай його сутність, відчувай її, – тоді народяться вірші» [2]. Отже, необхідною умовою створення хокку є відсторонення від самого себе, від своїх житейських проблем, а отже і від пов'язаних з ними, і похідних мотивів, тих інформаційних структур, зокрема, образів, які можуть

виконувати деструктивну (в масштабі розв'язуваної задачі) функцію. Аналіз результатів роботи дітей дозволяє виділити такі типи їх підходів (і певною мірою рівнів) до виконання поставленого завдання.

Перший тип. Будується вербальна конструкція, на створення якої дітей орієнтують опорні слова, здійснюється її поетапна конкретизація, починаючи від домінуючого образу, наприклад, «дерева»:

Дерево

Дерево на лузі росте,

на дереві – гілка,

а на ній птах сидить,

і над деревом місяць світить.

Другий тип. Ключові слова орієнтують дітей на пошук (створення) елементів комбінування, які потім можуть бути заінтегрованів художню конструкцію. Даний рівень виконання завдання характеризується реалізацією такого комбінування, що не передбачає безпосередньої взаємоспрямованої взаємодії співставлюваних елементів. Має місце прагнення до уточнення домінуючих елементів. Наприклад:

«На гілці птах самотній сидить,

А місяць ясно горить.

У птаха самотнього сльози течуть.

А місяць ясно горить».

При цьому слід зазначити, що сам механізм утворення шуканої конструкції, напевне, знайшов прояв у такому вербальному поєднанні: «Надворі появився місяць. Ще там виріс дуб, на ньому виросла гілка...». Тобто, як бачимо, учень поетапно показав послідовність актуалізації елементів, їх під'єднання до базового елементу (в даному випадку – джерела світла), він перераховує те, що бачить у динаміці, у внутрішньому плані. Подія, процес відбувається, ситуація змінюється, конкретизується...

Третій тип. Прагнення скомбінувати (поєднати) ключові слова, не лише просто встановлюючи логічні зв'язки між ними, але і орієнтуючись на

забезпечення взаємодії елементів комбінування. Наприклад,

«Птах з гілки летить на місяць».

«Росте над дорогою зерно,

Полите нашими сльозами».

Четвертий тип. До наступного рівня розуміння дітьми хокку слід віднести такі роботи, в яких інструментам логічного поєднання ключових слів є сам поетичний ритм. Наприклад,

«Маленька гілка,

Птах сидить

І світить місяць».

«Птах сидить на гілці

Під яскравим місяцем».

Ряд дітей намагаються в своїх творах представити значущу для них символіку заданих слів-орієнтирів, наприклад:

«Птах – для мене – любов до мами, а сльози – розлука».

Мало хто з дітей придумують хокку з назвою твору, адже в інструкції до виконання завдання про це не говориться. Не завжди назва хокку несе функціональне навантаження, наприклад:

Птах.

Птах сидить на гілці

І дивиться на місяць.

Однак, є діти, в чиїх хокку назва є невід'ємною складовою твору, наприклад:

Зламана гілка.

Біля місяця птах летить,

А гілка лежить.

П'ятий тип. Намагання в хокку відобразити широку, масштабну реальність, тобто робиться спроба виходу за межі безпосередньої конкретної ситуації, яку диктує встановлення логічних зв'язків між заданими опорними

словами. Даний тип характеризується тим, що домінуючі елементи комбінування стають неначе резонаторами, так би мовити інформаційними потоками-точками, в яких перетинаються, фокусуються, поєднуються інформаційні потоки.

І як приклад реалізації дитиною цього типу хокку:

Сліз, неначе зерна в полі,

Коли збираєшся в далеку дорогу.

Вищесказане слід розглядати як попередні висновки щодо існування типів підходів учнів до створення хокку.

Якщо спробувати побудувати модель психологічної готовності дитини до розв'язування творчих задач, в самому найпершому наближенні, то як мінімум, вона структурується в тривимірній системі координат. Вісь абсцис відображає рівень системної організації так званого «будівельного матеріалу», з якого створюватимуться нові конструкції. При цьому ближче до «нуля» (початку відліку) – «будівельний матеріал» із сфери наочно-дійового конструювання, а чим далі від «нуля», тим елементи конструювання стають більш абстрактними, більш досконало системно організованими, що забезпечує в разі необхідності їх швидку і точну актуалізацію і «доводку», тобто трансформацію відповідно до наявних умов задачі. Тобто на осі абсцис, так би мовити, «зосереджується» інформація, що відображає знання дитини про навколишній світ (зовнішній і внутрішній), образ світу, картину світу, те, що складає основу обізнаності.

На вісь ординат проектується той емоційно-вольовий інструментарій, що забезпечує процес творчого мислення. Інтереси, мотиви, вольові зусилля, переконання і в решті решт *віра* виконують важливу регулюючу функцію в процесі творчого мислення. На цій осі координат ближче до нуля мають місце спонукання, обумовлені зовнішніми стимулами, більш, а потім менш жорсткими – від жорсткого зовнішнього примусу до взаємодії з певною інформацією до появи у сприймаючого інформацію певної зацікавленості нею. Тобто вектор розвитку емоційно-вольового інструментарію творчого мислення спрямований від нульової самоактивності до рівня глибокої віри,

високорозвиненої системи адекватних переконань.

Вісь Z відображає системну організацію суто операційного творчого інструментарію дитини. При цьому вектор розвитку цього інструментарію спрямований від застосування певних прийомів, способів переробки нової інформації, препарування і трансформації інформації до реалізації стратегій її перетворень, основу яких складають елементарні комбінаторні дії: з'єднання, роз'єднання, зміна параметрів – на цих діях ґрунтується реалізація стратегії комбінування; а також співставлення – основа стратегій аналогізування та реконструювання.

Як видно з даної моделі, рівень готовності до розв'язування творчих задач визначається трьома координатами: 1) рівнем структурованості, функціональної організованості «будівельного матеріалу», що дозволяє швидко актуалізувати потрібну інформацію; 2) рівнем стратегічності операційного інструментарію; 3) рівнем системної організації емоційно-вольових регуляторів.

Список літератури

1. Моляко В. А. Творческое поэтическое восприятие как индикатор таланта и гениальности (к 130-летию со дня рождения А. А. Блока). *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України «Актуальні проблеми психології» у 12 томах* / За ред. В. О. Моляко. Т. 12. Вип. 11. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. С. 6-20.

2. Турков Г. *Досягти перевтілення і вернутись у світ.* В кн.: Мацуо Басьо. Поезії. Київ: Дніпро. 1991. С. 5-30.

Улюкаєва Ірина Гереєвна, *м. Бердянськ*
ORCID 0000-0001-9623-6656

ВПЛИВ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ НА СТАНОВЛЕННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (КІНЕЦЬ XIX – ПОЧАТОК XX СТ.)

У статті розглянутий стан дошкільної освіти в зарубіжних країнах наприкінці XIX – початку XX ст., а також показаний вплив зарубіжного досвіду на становлення вітчизняної дошкільної освіти.
Ключові слова: *дошкільна освіта, дитячі садки, материнські школи, фребелівські товариства, фребелізм.*

In this article the condition of preschool education in foreign countries of the end of XIX

and the beginning of XX centuries, and shows the impact of foreign experience on the development of national preschool education.
Keywords: *pre-school education, kindergartens, maternal schools, frebel's societies, frebelism.*

Постановка проблеми. Реформування дошкільної освіти в Україні передбачає її інтеграцію у світовий освітній простір. Між тим, для більш повного розуміння сучасного стану дошкільної освіти в провідних країнах світу, важливо знати її історію. Саме це значною мірою актуалізує проведення відповідних ретроспективних досліджень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За радянських часів історія дошкільної освіти в зарубіжних країнах не досліджувалася і будь-яка інформація практично була відсутня. Сьогодні перепон для об`єктивного вивчення історії зарубіжної дошкільної освіти немає, але вона досі не стала предметом спеціальних історико-педагогічних розвідок. Певною мірою цієї проблеми торкалися науковці, які досліджували становлення та розвиток дошкільної освіти у західних регіонах України в кінці XIX – на початку XX ст. (З. Нагачевська, Г. Рего), а також дослідники – компаративісти (О. Локшина, Н. Мельник та ін.).

Мета статті. Розглянути стан дошкільної освіти в зарубіжних країнах, а також показати вплив зарубіжного досвіду на становлення суспільного дошкільного виховання в Україні (кінець XIX – початок XX ст.).

Виклад основного матеріалу. Суспільне дошкільне виховання в Україні починає свою історію з кінця XIX століття. У Європі виховні заклади для дітей дошкільного віку з' явилися раніше – ще на початку XIX ст. й вже мали певний досвід і теоретико – методичні напрацювання.

Розвиток капіталістичних відносин призвів до масового включення в суспільне виробництво та громадське життя жінок і відповідно поставив проблему догляду за дітьми матерів, що працювали. Виникла гостра необхідність у створенні інституцій для дітей дошкільного віку. Відповідно до суспільного розвитку потребу в таких закладах відчували жінки, які належали до різних соціальних станів. Крім того, вони мали розв’язувати і проблеми

самих дітей: одних, із бідніших прошарків населення, готувати до праці (дітей 5 – 6 років у ті часи вже наймали на роботу), а іншим, більш заможним – забезпечити загальний розвиток і підготувати їх до школи. Відповідно до цих потреб, із початку XIX ст., у різних європейських країнах почали відкриватися заклади для дітей дошкільного віку. У становленні та розвитку дошкільної освіти в країнах світу протягом XIX – початку XX ст. простежуються як загальні закономірності й тенденції, так і притаманні тільки окремим країнам особливості, національні риси.

Батьківщиною дитячих садків прийнято вважати Німеччину. У 1837 р. у Бланкенбурзі німецький педагог Фрідріх Фребель відкрив заклад, який поклав початок новому типу виховних інституцій для дітей дошкільного віку. У 1840 р. він дав йому назву «дитячий садок». За задумом Ф. Фребеля, цей заклад «мав не тільки забезпечувати догляд за дітьми дошкільного віку, а й проводити відповідні їхній сутності та потребам заняття, зміцнювати їхні тіла, вправляти їхні органи відчуття, ґрунтовно знайомити їх із природою та людством, направляти їхні серце й душу.» [6, с. 66]. Ф. Фребель розробив питання організації самого закладу для малечі, освітнього процесу в ньому. Запропонував різноманітні види дитячої діяльності, які найбільше відповідають їхній природі. Особливу роль він відводив грі, вважаючи її найбільш відповідною природі дитини діяльністю. Значне місце в його системі займали ручна праця, зокрема плетіння, складання з паперу, викладання з лучинок, ліплення з глини, малювання. Були передбачені рухливі ігри, марширування, співи. Учений підкреслював значення розповіді та бесід, але не включив до своєї програми навчання дітей читання, письма, рахування. Із німецькою педантичністю Ф. Фребель розробив систему занять, ігор, вправ і дуже детально їх описав. Педагог щиро ділився своїми ідеями. У 1838-1840 рр. він видавав газету «Недільний аркуш», а в 1851 р. – щотижневик «Журнал ідей Фрідріха Фребеля», в яких висвітлював свій досвід і друкував конкретні розробки ігор, занять та ін. Окремими виданнями вийшли «Материнські та пестливі пісні» (1843 р.), «Сто пісень до ігри з м’ячем» (1844 р.). Пізніше з цих

видань було складено книгу «Педагогіка дитячого садка» (або «Дитячий садок»). Ідеї Ф. Фребеля попали на благодатний грунт і відразу «дали добрі сходи». У нього з'явилося багато прихильників і послідовників у різних країнах світу. Але на батьківщині Ф. Фребеля офіційна влада до цього закладу ставилася насторожено. Його звинуватили в атеїзмі й навіть підриві тогочасного соціального устрою. В 1851 р. дитячі садки були заборонені і ця заборона тривала майже десятиріччя.

У 60-70 рр. дитячі садки стали швидко розповсюджуватися по всій Німеччині. Цією справою займалися приватні особи й численні педагогічні товариства. Пізніше до цього долучилися й міські управи. У деяких містах вони повністю брали дитячі садки на своє утримання, в інших – покривали частину витрат. Уряд, за умов такої активності громадськості й муніципалітетів, особливої активності не виявляв.

Діяльність педагогічних товариств Німеччини є вражаючою. Найбільшим і найактивнішим було Фребелівське товариство Берліна. Для розв'язання спільних завдань, що визначали для себе педагогічні товариства, вони об'єднувалися в різноманітні союзи, як то Фребелівський союз, союз народних дитячих садків. Діяльність усіх товариств координував Центральний союз опіки дитинства. Спільними зусиллями товариства проводили з'їзди, на яких обговорювалися проблеми виховання дітей дошкільного віку, організації діяльності дитячих садків, психічного та фізичного розвитку дітей та ін. Здійснювали вони й видавничу діяльність. На початку XX ст. у Німеччині видавалися десятки часописів, присвячених вихованню дітей дошкільного віку, у великій кількості друкувалися книги з цієї проблеми.

У 1893 р. в країні налічувалося 372 дитячі садки. Вони призначалися як для дітей із заможних сімей, так і для дітей бідноти. Для останньої категорії дітей відкривалися так звані народні дитячі садки. На початку XX ст. відбувалося подальше збільшення кількості дитячих садків і покращення їхньої діяльності.

Підготовка педагогів для дитячих садків здійснювалася в спеціальних

семінаріях для дитячих садівниць. Готували садівниць й в інших навчальних закладах, зокрема у відкритому в 1910 р. у Лейпцигу Вищому Жіночому інституті.

Але застосування системи Ф. Фребеля в більшості дитячих садків Німеччини та її тлумачення німецькими педагогами було далеким від замисленого. Справа в тому, що Ф. Фребель представив свої ідеї, свою педагогічну систему в досить складному, туманно-філософському викладі, який був багатьом не зрозумілим. Водночас педагог залишив добре зрозумілу, «розкладену по поличках» систему роботи, конкретні методичні розробки, детальні описи. Так, він не просто дав обґрунтування доцільності використання й рекомендації щодо застосування свого дидактичного матеріалу, відомого як «Дарунки Фребеля», а й додав численні альбоми, в яких представив практично все, що з цим матеріалом можна робити. У методичній розробці та описові системи Ф. Фребеля повною мірою проявився характерний для німецької педагогіки педантизм. Послідовники педагога залишали поза увагою його теорію й використовували лише представлені ним у чіткій системі практичні розробки різноманітних занять, ігор та ін. При цьому в організації освітнього процесу в дитячих садках вони використали шкільну модель у найгіршому її вигляді. Ефект був прямо протилежним тому, до чого прагнув Ф. Фребель. Те, проти чого він активно боровся й що мріяв викоренити своєю системою, спостерігалося в дитячих садках, які носили його ім’я, а саме: формалізм, жорстка регламентованість, дидактизм, сувора дисципліна, муштрування та ін. Садівниці формально, сліпо копіювали його розробки, не допускаючи жодного відхилення від них. До того ж, таку заформалізовану, вихолощену модель фребелівського дитячого садка його послідовники стали нав’язувати всьому світові. Вони переконували всіх йти «слід у слід за системою Фребеля», а насправді - за тією системою, яку самі створили, прикриваючись його ім’ям. Позитивно сприймаючи як саму ідею дитячого садка, так і систему Ф. Фребеля загалом, педагоги багатьох країн водночас достатньо активно критикували «фребелівські дитячі садки» й відмовлялися від їх копіювання. У деяких

країнах дитячі садки були більш фребелівськими, тобто краще відповідали задумам і намаганням видатного німецького педагога, ніж у Німеччині. Іноземці критикували німців за ігнорування вихідних позицій фребелізму, за те, що вони «засвоїли лише зовнішній бік фребелівської системи», «ухопилися за форму, але не прониклися ідеєю» [9, с. 10]. Але й у самій Німеччині ситуація згодом змінилася. У процесі дискусій, під впливом гуманістичної, або, як її називають, «нової педагогіки» початку XX ст., німецькі дитячі садки наближалися до «істинного» Ф. Фребеля.

Коли німці дійшли до розуміння значення Ф. Фребеля й тієї ролі, яку він відіграв у розвитку виховних закладів для дітей дошкільного віку в усьому світі, вони прийняли на себе зобов'язання зі збереження його пам'яті, популяризації та поширення його виховної системи. Він став предметом національної гордості для німецького народу. Німецькі педагоги розповсюджували систему свого співвітчизника по всьому світу. У багатьох країнах саме вони відкрили перші дитячі садки, заснували фребелівські товариства, які мали на меті поширення ідей Ф. Фребеля. З ініціативи німецьких педагогів на початку XX ст. був створений Інтернаціональний союз дитячих садівниць, членами якого були керівниці дитячих садків, організатори фребелівських товариств, викладачі семінарій з підготовки дитячих садівниць та інші зацікавлені цією справою з усього світу. Регулярно, кожні два роки, союз проводив з'їзди для своїх членів. Вони були досить тривалими (до тижня), завдяки чому їхні учасники встигали прослухати багато доповідей, обговорити наявні проблеми й відвідати показові дитячі садки та семінарії. Проводилися й інші заходи. Так, у 1911 р. у Нюрнберзі пройшов міжнародний конгрес, «присвячений вихованню дітей у дусі Ф. Фребеля». У Бланкенбурзі, в якому Ф. Фребель свого часу відкрив свій перший дитячий садок, було організовано дім-музей Ф. Фребеля, а в Берліні – освітній заклад «Песталоцці-Фребель дім», який став своєрідним науково-методичним центром Ф. Фребеля [9, с. 523-538].

Ф. Фребеля і його педагогічну систему щиро прийняли у всьому світі. Дитячий садок, як тип виховного закладу для дітей дошкільного віку надовго

став асоціюватися з його ім'ям, утворюючи назви: фребелівські дитячі садки, фребелічки, фребелівські заняття, фребелівські товариства та ін.

У Франції, країні, в якій суспільне дошкільне виховання набуло значного поширення, на початок XX ст. склалася така система закладів для дітей дошкільного віку: ясла (для дітей від двох неділь до 3 років), материнські школи, дитячі садки (для дітей 3 – 6 років). Перші ясла були відкриті в 1844 р. у Парижі. У наступні роки вони почали досить швидко розповсюджуватися по містам Франції. У 1862 р. вони отримали офіційне визнання як «загальнокорисні заклади». Ясла мали фінансування від держави, муніципалітетів, а також пожертв. Хоч ясла й були платними, але порівняно з іншими коштами, що поступали на їхнє утримання, ця платня сприймалася як досить символічна. У 1875 р. у Парижі налічувалося 29 ясел, у пригороді – 6, в інших містах – 100. У 1907 р. їхня кількість збільшилася відповідно до – 68, 44, 322. У яслах дітей забезпечували загальним, зокрема й медичним, доглядом, харчуванням, нерідко й одягом. Діяльність цих закладів була регламентована відповідними циркулярами, але педагогічна робота в них не прописувалася. Показово, що навіть до керівниці закладу не ставилася вимога обов'язкової педагогічної освіти [3].

Найбільш поширеним у Франції закладом для дітей дошкільного віку була материнська школа. Початок материнським школам поклав французький пастор Оберліні, який у 1771 р. відкрив притулок для маленьких дітей (sale d'asile) у селищі Вогехаз. У цьому закладі діти проводили час в іграх, співах, молитвах, їх вчили ручної праці, передусім плетіння, а також читання та письма. На початку XIX ст. подібні заклади з'явилися в Парижі. Вони відразу здобули офіційне визнання й були підпорядковані урядовій інспекції. У 1836 р. у Парижі функціонувало 24 школи–притулки, які відвідували 3600 дітей; у провінції – 800 притулків із контингентом 23000 дітей. В 1848 р. було визнано, що ці заклади є освітніми, а не благодійними, й перейменовано на «материнські школи» (ecoles maternelles). На відміну від ясел, усі материнські школи були безкоштовними. У 1886 р. відповідним декретом кожен населений пункт, який

налічував 2000 мешканців, зобов'язувався відкривати для найменших своїх городян материнську школу. У 1907 р. у Франції налічувалося 4111 материнських шкіл [4, с. 204]. Крім того, там, де не було можливості виділити під материнську школу окрему будівлю, відкривали «підготовчі класи» при початкових школах. Здебільшого їх відвідували діти 5-6 років. У 1895 р. Міністерство освіти розробило для материнських шкіл програму та низку інструкцій, що регламентували їхню діяльність. Керівниці материнських шкіл повинні були мати свідоцтво про відповідну освіту [3].

Початковий досвід відкриття дитячих садків у Франції відноситься до 50-х років XIX ст. Саме тоді, «під першим враженням від Фребелівських винаходів», з'явилися два дитячі садки в Парижі й Орлеані. Але їхнє існування було дуже короткостроковим і непомітним. Першим же дитячим садком уважають заклад, відкритий в Парижі в 1907 р. У 1911 р. у Парижі з'явилося Французьке Фребелівське Товариство. Протягом 1911-1914 рр. товариство відкрило 6 дитячих садків у Парижі й 8 у провінції. На кінець 1914 р. у Франції функціонувало всього 17 дитячих садків: 9 у Парижі (виховувалося 270 дітей), 8 у провінції (240 вихованців). Дитячі садки були платними, й відвідували їх переважно «діти буржуа». Лише один заклад призначався для дітей народну й він невигідно відрізнявся від інших. Дитячі садки тією чи іншою мірою працювали за системою Ф. Фребеля. У 1911 р. у Парижі, в ліцеї Севіньє, були відкриті дворічні курси з підготовки дитячих садівниць. Те, що дитячі садки не мали значного поширення у Франції, можна пояснити тим, що їхнє місце вже було зайняте материнськими школами, і саме на них зробив ставку уряд країни [3].

Система виховних закладів для дітей дошкільного віку, що сформувалася на початку XX ст. в Англії, була схожою з французькою та складалася з ясел, дитячих шкіл і дитячих садків. Ясла відвідували діти до 3 років. Їхня мережа в Англії була набагато меншою, ніж у Франції. Так, у 1904 р. у Франції функціонувало 388 ясел, а в Англії – 74 (з них 55 знаходилися в Лондоні). На відміну від Франції, де ясла мали значні субсидії від держави і муніципалітетів,

в Англії ясла існували виключно на приватні кошти.

Найпоширенішим типом виховних закладів для дітей дошкільного віку були дитячі школи (Infantschools). Їх відвідували діти від 3 до 5 років. школах. Вони були дуже наближені до початкової школи. Діти багато часу проводили за партами. Але на початку XX ст. ситуація стала змінюватися на краще.

Перший дитячий садок в Англії був заснований у 1851 р. у Лондоні німецьким педагогом, послідовником Ф. Фребеля. Активно поширюватися дитячі садки розпочали в 70-80 рр. XIX ст. У 1888 р. був створений Національний Фребелівський союз. Але кількість дитячих садків в Англії все ж була невеликою. Усі вони були приватними й призначалися здебільшого для дітей, що належали до середнього класу. Педагогів для дитячих садків готували в спеціальних навчальних закладах, зокрема Інституті дитячих садівниць “Sesame Hause” в Лондон [7, с. 11-16].

Хоча дошкільна освіта в Англії була здебільшого справою приватною ініціативи й не знаходила суттєвої підтримки з боку держави або муніципальної влади, між тим вона не залишилася без їхньої уваги. Так, у відповідних органах влади були передбачені посади інспекторів дитячих садків і дитячих шкіл. Певну фінансову підтримку отримували дитячі школи.

На території Австро-Угорщини в 1891 р. був прийнятий закон, яким відвідування дітьми 3-6 років дошкільних закладів визнавалося обов’язковим. Цей закон зобов’язував батьків віддавати дітей у материнські школи й навіть передбачав стягнення в розмірі 10-50 крейцерів за намагання залишити дитину вдома. Паралельно з материнськими школами відкривалися й дитячі садки, які працювали за методикою Ф. Фребеля. В 1908 р. в країні функціонувало 844 дитячих садка.

Перший дитячий садок у Сполучених Штатах Америки було відкрито в 1855 р. у штаті Вінсконсин. У цьому ж штаті, в 1880 р. був відкритий перший навчальний заклад з підготовки дитячих садівниць. Як і в інших країнах світу, розвиток суспільного дошкільного виховання в Америці розпочинався з приватної ініціативи. Дитячі садки відкривали приватні особи, педагогічні

товариства, церква, а також підприємства для дітей своїх співробітників. Починаючи з 90-х років у відкритті дошкільних закладів активну участь стали брати штати, що сприяло поступовому їх входженню в освітню систему країни. Законодавства більшості штатів визнали дошкільну освіту першою ланкою освітньої системи, а в деяких навіть зробили її обов'язковою. Саме така підтримка забезпечила швидке збільшення кількості дитячих садків. У 1900 р. у США налічувалося 5000 дитячих садків. У 1915 р. функціонувало вже 9650 дитячих садків, у яких виховувалося 486842 дитини [8, с. 254].

За загальним визнанням сучасників, на початку XX ст. американці досягли в дошкільній справі найкращих результатів. Ідея дитячих садків прийшла в США з Європи. Її популяризаторами також були прихильники та послідовники Ф. Фребеля зі «Старого світу». Саме в США, як сама ідея дитячого садка, так і педагогічна концепція видатного німецького педагога, попали на найбільш благодатний грунт. Американці дуже ретельно вивчали ідеї, систему Ф. Фребеля. Він користувався в Америці чи найбільшою повагою й визнанням ніж у себе на батьківщині. Європейці, що побували в Америці побачили, за їх виразом «культ Ф. Фребеля, який граничив з ідолопоклонством»[10, с. 3-4].

Але не зважаючи на таку прихильність та симпатію до Ф. Фребеля і його системи, саме американці чи не найпершими критично подивилися на його спадщину та створену його послідовниками «класичну модель» фребелівського дитячого садка. Американцям вдалося дійти до першооснов Ф. Фребеля, зрозуміти його істинні замисли й намагання.

Чому саме американцям Ф. Фребель виявився більш зрозумілим, ніж європейцям? В основу системи засновника дитячого садка було покладено ідею максимального врахування вікових особливостей і природних потреб дітей дошкільного віку, сприяння їхньому розвиткові за допомогою найбільш притаманних цьому віку видів діяльності, забезпечення їм максимальної свободи, самодіяльної активності, створення атмосфери веселості й життєрадості. На жаль, намагання романтика й гуманіста Ф. Фребеля були не

зрозумілі й навіть неприйнятні для німецької педагогіки першої половини XIX ст., коли відбувалося перше перенесення з теорії в практику його ідей. Водночас ідеї свободи й активності дитини, покладені в основу його педагогічної концепції, ментально були близькі американцям. Крім того, американці не відчували такою мірою як європейці, гнітючого впливу середньовічної школи. Але основним було те, що процес активного поширення дитячих садків збігся з бурхливим розвитком у країні дитячої психології, або, як її там називали, “Child study” (вивчення дитини). Результати наукових досліджень у галузі дитячої психології суттєво вплинули на розвиток теорії і практики дошкільної освіти в Америці на початку XX ст. і сприяли використанню ідей Ф. Фребеля на якісно новому, але більш наближеному до першоджерела, рівні. Проте ідеї Ф. Фребеля, зі свого боку, стали для американців, за їхнім визнанням, «філософією виховання», межі якої виходили за дошкільний вік і дитячий садок та сприяли утворенню оригінальної і своєрідної американської освітньої системи [18, с. 201].

На початку XX ст. виховні заклади для дітей дошкільного віку були в більшості країн світу. Були вони й у Японії, Китаї, й навіть на Кубі.

Узагальнюючи вище викладене, можна зробити висновок, що становлення й розвиток дошкільної освіти в країнах світу мало певні закономірності та спільні риси. Відповідно до наявних умов заклади дошкільної освіти в багатьох країнах набули значного поширення й навіть утворили системи дошкільної освіти й розгалужені мережі. Проте в різних країнах світу вони мали свої відмінності й вибудовувалися під впливом багатьох чинників.

Однією з особливостей становлення й розвитку дошкільної освіти в XIX – на початку XX ст. було швидке розповсюдження інформації щодо стану дошкільної освіти в різних країнах світу. При відносно нерозвинутих засобах комунікацій поширення інформації відбувалося досить швидко. Ознайомлення з різноманітними автентичними джерелами створює враження про сформованість у той час певного дошкільного освітнього простору. При всій різноманітності ситуацій з дошкільною освітою в різних країнах світу чітко

простежується наявність схожого, що, з одного боку, є проявом загальних закономірностей, а з іншого, результатом великого взаємного інтересу до того, що відбувалося в дошкільній галузі в інших країнах й готовності до запозичення кращого іноземного досвіду. На початку XX ст. чітко визначилася тенденція співробітництва фахівців дошкільної галузі, яка виявлялася як у створенні Інтернаціонального союзу дошкільних садівниць, так і в інших формах міжнародного співробітництва (проведення з'їздів, конгресів, виставок тощо). Як приклад щирого потягу до взаємопізнання й співпраці можна навести поїздку американських педагогів до Німеччини. У 1911 р. 500 американців здійснили «паломницьку поїздку на батьківщину Ф. Фребеля», під час якої вони побували в пам'ятних місцях, пов'язаних із життям педагога, відвідали німецькі дитячі садки, взяли участь у роботі з'їзду Інтернаціонального союзу дошкільних садівниць. Вражає й те, з якою швидкістю на початку XX ст. захопила думки й серця світової педагогічної спільноти система італійського педагога М. Монтессорі.

Становлення суспільного дошкільного виховання в Україні відбувалося в межах загальносвітового «дошкільного руху», під впливом зарубіжного досвіду. Із зарубіжних виховних систем у кінці XIX ст. найбільший вплив мала система Ф. Фребеля, на початку XX ст. – система М. Монтессорі. Як дізнавалися вітчизняні педагоги про те, що відбувалося за кордоном? Поширеним було особисте відвідування закордонних дитячих садків. Більшість із тих, хто першим у нас відкрив дитячі садки, побували в закладах для дітей дошкільного віку за кордоном, передусім у Німеччині. Дехто поділився побаченим з іншими, надрукувавши своєрідні звіти – розповіді. Так, С. Бобровська видала брошуру «Сущность системы Фребеля (из путевых заметок)», Ю. Фаусек «Месяц в Риме в «Доме детей» Марии Монтессори», цикл статей у часопису «Дошкільне виховання» надрукувала Н. Лубенець. Привертає увагу стиль цих публікацій. Тут є аналіз, порівняння з іншими, власна точка зору авторів, відповідна аргументація. Автори досить повно, з цікавими та доречними подробицями, просто й образно описували те, що

бачили. Навіть сьогодні, більш ніж сторіччя поспіль, маючи нагромадження вже інших зорових уявлень про дитячий садок, сучасний читач починає «бачити дитячий садок минулого».

Вивчення різноманітних педагогічних джерел кінця XIX – поч. XX ст. показує, що зарубіжні виховні системи й досвід презентувалися в багатьох вітчизняних виданнях і пропонувалися для обміркування й можливого наслідування. Аналіз часопису «Дошкільне виховання», який видавався в Києві в 1911-1917 рр., показав, що значна частина його публікацій знайомила читачів із зарубіжною теорією і практикою виховання дітей дошкільного віку. Дуже часто друкувалися статті зарубіжних авторів, а також матеріали, передруковані із зарубіжних видань. У рубриці «За кордоном» подавалася оперативна інформація про події, що відбувалися в дошкільній галузі в країнах світу. Часопис створював у читача відчуття існування єдиного дошкільного освітнього простору.

У виданнях дореволюційного періоду зарубіжну теорію і практику дошкільної освіти було репрезентовано в їхній різноманітності й багатогранності з визначенням можливості запозичення. В Україні були добре обізнані з досвідом інших країн. Ставилися до нього з великою зацікавленістю й повагою, але водночас і критично. Проте ця критика була поміркованою й аргументованою. Позиції вітчизняних педагогів здебільшого співпадали з поглядами їхніх прогресивних і гуманістично-орієнтованих колег з інших країн. Це був період активних пошуків і він був співзвучний із загальносвітовим процесом становлення й розвитку дошкільної освіти.

Висновки і перспективи подальших розвідок. На початку XX ст. у багатьох країнах світу існувала досить розгалужена мережа освітньо-виховних закладів для дітей дошкільного віку, був накопичений значний організаційний досвід, визначені певні теоретико-методичні підходи. Становлення вітчизняної дошкільної освіти відбувалося в межах загальносвітового «дошкільного руху», під впливом зарубіжного досвіду. Вивчення і конкретизації цього впливу є перспективним напрямом для подальших історико – педагогічних розвідок.

Список літератури

1. Бобровская С. Л. *Сущность системы Фребеля* (из путевых заметок). Москва: Типография Грачова и Ко, 1872. 90 с.
2. Детские сады в Бельгии. *Дошкольное воспитание*, 1912. № 2. С. 91-100.
3. *Дошкольное и внешкольное образование в иностранных государствах* (Из журнала Министерства народного просвещения за 1916-1917 гг.). Петербург: Сенатская типография, 1917. 262 с.
4. Егунов П. Французское Фребелевское общество и его детские сады. *Дошкольное воспитание*, 1914. № 3. С. 193-206.
5. Из жизни детских садов Америки. *Дошкольное воспитание*, 1911. № 1. С. 19-26.
6. Лубенец Н. На родине Фребеля. *Дошкольное воспитание*, 1911. № 7. С. 524-537.
7. По детским садам заграницы. *Дошкольное воспитание*, 1913. № 1. С. 12-26.
8. Справка о детских садах в Соединенных Штатах. *Дошкольное воспитание,* 1917. № 3-4. С. 254-255.
9. Ямбужаль Е. Заимствование школою методов и принципов детского сада. *Дошкольное воспитание*, 1913. № 4. С. 194-210.
10. Ямбужаль Е. Новые детские сады по идее американцев. *Дошкольное воспитание*, 1914. № 1. С. 1-10.

Фасолько Тетяна Степанівна, *м. Кременець*
ORCID 0000-00024131-2735

РОЗВИВАЛЬНІ ТА ВИХОВНІ МОЖЛИВОСТІ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті окреслюється розвивальні та виховні можливості використання інноваційних педагогічних технологій, визначаються умови, шляхи забезпечення ефективності використання технології ТРВЗ у реалізації означеної проблеми. Узагальнюються основні завдання педагогів у роботі з дітьми передшкільного віку з використанням елементів технології розв'язування винахідницьких завдань.

The article outlines the developmental and educational possibilities of the use of innovative pedagogical technologies, defines the conditions, ways of ensuring the efficiency of the use of the technology of inventive problem solving theory in the implementation of the identified problem. The main tasks of educators in work with children of preschool age are summarized with the use of elements of technology of solving inventive tasks.

Демократизація, гуманізація як домінантна характеристика розвитку постіндустріального суспільства спрямовує національну систему освіти на формування креативної, всебічно розвиненої, компетентної особистості. Це вимагає зміни світоглядних позицій, творчого переосмислення цілей,

структури, змісту та процесуальності дошкільної освіти, зміщення акцентів на створення умов для поступального, повноцінного, всебічного, цілісного розвитку дошкільника.

У психолого-педагогічній літературі ґрунтовно визначено особливості розвитку дитини старшого дошкільного віку. Зокрема наголошено на сенситивному періоді розвитку всіх пізнавальних процесів: сприйманні, пам'яті, мисленні, мовлення, уяві, увазі. Визначено, що сприймання старших дошкільників набуває глобального характеру, адже діти уміють виділяти властивості предметів.

Досвід роботи ЗДО показує, що ефективними технологіями навчання виступають інтерактивні, спрямовані на креативний розвиток дітей. Використання інноваційних технологій дозволяє проводити освітній процес у різних формах. Так, індивідуальна форма передбачає самостійне вирішення поставленого завдання перед кожною дитиною. Парна форма використовується для вирішення завдань у парі. Під час групової форми роботи діти діляться на підгрупи та вирішують поставленні перед ними завдання. Якщо завдання дошкільники виконують одночасно, то це колективна або фронтальна форма роботи.

Цілеспрямована інноваційна взаємодія дорослого з дітьми забезпечує оптимальні умови розвитку дошкільників, а саме:

● правильне та ретельне визначення теми, мети та завдань заняття;

● включення попереднього досвіду дітей у навчально-виховний процес;

● продумане поєднання індивідуальних і групових форм навчання, що дозволяє змінювати види діяльності дошкільників;

● активізація пізнавальної, розумової діяльності дітей на всіх етапах заняття;

● забезпечення творчої співпраці та взаємодії на заняттях;

● обов'язкове врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей, їх творчих здібностей.

Однією з активних технологій, яку використовують ЗДО, є теорія

розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ). Це технології розвитку творчого мислення, технології формування системного та діалектичного мислення, спосіб подолання навчальних проблем і навчання дитини самовираженню, шлях до самовдосконалення вихователя.

У освітній діяльності з старшими дошкільниками використовують адаптовані ігри, які спрямовані на розвиток пізнавальної сфери. Наприклад, для навчання дітей формувати та розв’язувати суперечності використовують ігри «Добре – погано», «Користь – шкода», «Навпаки», метод суперечностей тощо.

Метод суперечностей – це один із елементів діалектики, який зустрічається в побутовій діяльності дитини на кожному кроці: треба поїсти– будеш ситим, здоровим; битися не можна – зробиш боляче тощо.

Працюючи за даним методом, вихователь відкриває дітям «світ протилежностей». Також доцільно використовувати такі технології ТРВЗ, як метод фокальних об’єктів, емпатія, моделювання тощо. Метод фокальних об’єктів – метод надання ознак одного предмета іншому. Фокальними (лат. focus – осередок) називають об’єкти, що перебувають у фокусі, в центрі уваги.

Моделювання – це форма узагальнення, метод розвиваючого навчання. Наприклад, можна запропонувати дітям змоделювати казковий сюжет. Моделювання казок здійснюється в три етапи. На першому етапі діти ознайомлюються з предметно-схематичною моделлю. Це може бути предмет або малюнок, які допоможуть у складанні казки. Другий етап – комунікативно-діяльнісний – складніший за попередній, адже дітям пропонують схеми, які не мають жодного відношення до знайомих казок. Наприклад, три однакових кольори, три однакових геометричних фігури, які можуть нагадувати трьох поросят або трьох ведмедів. На третьому етапі підводимо дитину до того, що головних персонажів казок ми можемо зображати у вигляді геометричних фігур, схем та моделей. Також ми можемо запропонувати дітям поміняти сюжет знайомої казки й скласти її з новим сюжетом або персонажами [30].

Також у ЗДО використовують технологію розвитку творчої уяви (розробник А. Страунінг), метою якої виступає розвиток творчої уяви;

оптимізація розвитку сприйняття, уваги, пам'яті, мислення; активізація старших дошкільників до різноманітних проявів творчості; розширення діапазону мовленнєвої та пантомімічної виразності дітей; забезпечення психологічного комфорту дітей старшого дошкільного віку.

Проаналізувавши досвід сучасних ЗДО, ми дійшли висновку, що в сучасних ЗДО вихователі використовують елементи інноваційних технологій, що дозволяє формувати в старших дошкільників відповідальність, самостійність, розвивати креативність, пізнавальні процеси (сприймання, пам'ять, мислення, мовлення, уяву, увагу). Використання в навчально-виховному процесі ТРВЗ стимулюють потребу дітей у спілкуванні. Окрім того, інноваційні технології розвивають здатність дитини до самоорганізації, планування ігрових дій.

Список літератури

1. Альтшуллер Г. С. *Як стати генієм: Життєва стратегія творчої особистості.* Київ: Вища школа, 1994. 386 с.

2. Дичківська І. М. *Інноваційні педагогічні технології:* навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2014. 414 с.

3. Яценко А. Граємо, виховуємо й розвиваємо за системою ТРВЗ. *Дошкільне виховання,* 2003. № 2. С. 18-19.

Федорченко Тетяна Євгенівна, *м. Київ*
ORCID 0000-0003-1927-0396

ВПЛИВ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ НА ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розкрито проблему впливу засобів масової інформації на дітей старшого дошкільного віку. Окреслено вікові особливості дітей старшого дошкільного віку, як вони пов'язані із сучасною медіасоціалізацією; соціальні функції використання ЗМІ: позитивні і негативні вектори; висвітлено поради для батьків щодо використання засобів масової інформації у життєдіяльності дошкільника.

Ключові слова: *діти старшого дошкільного віку, засоби масової інформації, позитивний і негативний вплив.*

In the article the problem of influence of mass medias is exposed on the children of senior preschool age. Outlined age-old features of children of senior preschool age, as they are related to modern mediasocialization; social functions of the use of MASS-MEDIA: positive and negative vekori; advices are reflected for parents in relation to the use of mass medias in life of preschool child.

Keywords: *to put senior preschool age, mass medias, positive and negative influence.*

Протягом дошкільного віку дитина вчиться орієнтуватися на вимоги і стандарти дорослих – рідних, вихователів. Суттєвий вплив здійснює група однолітків (дитяче співтовариство), членом якої є сама дитина. Особливого значення набуває процес інформування ЗМІ, який забезпечує діяльність і розвиток особистості та за своєю сутністю має формувальний вплив на особистість дитини-дошкільника.

Соціальні функції використання засобів масової інформації різноманітні, їх можна поділити на дві групи: з одного боку, структурні, а з другого – родинні. Структурні функції не пов’язані із змістом програм, їхня мета полягає у використанні телебачення, як звукового супроводу на тлі домашніх справ. Родинні функцій пов’язані із значенням телебачення у сімейних стосунках, а саме: полегшує комунікацію між членами сім`ї; виступає в ролі наставника та вихователя, дає приклад діям, почуттям. Встановлення домінуючого положення в сім`ї є однією із розповсюджених соціальних функцій телебачення. Контроль над тим, що дивляться діти – це чітко виражений показник сімейної ієрархії. Водночас, на одному щаблі з віковими і соціально-класовими особистісними характеристиками є статеві відмінності, які впливають на організацію перегляду телебачення в багатьох родинах. Проблема впливу ЗМІ на поведінку дітей тісно переплітається з іншими аспектами їх життя: індивідуальним розвитком, навичками перегляду телебачення, впливом батьків, спілкуванням з групою однолітків, виховною роботою вихователів. Ця проблема тісно пов’язана зі складною системою цінностей, яка реалізується в процесі соціалізації. Отже, створення сприятливих умов для набуття дітьми соціальної компетентності та соціального досвіду під впливом такого потужного фактора, як засоби масової інформації, є одним із найважливіших педагогічних завдань дошкільної освіти [4].

Аналіз науково-педагогічних джерел свідчить, що проблема формування медіакультури є досить актуальною та перебуває в центрі уваги науковців, а саме: теоретико-методологічні засади медіакультури розкрито в працях

зарубіжних (Д. Белл, Ж. Бодрійяр, Б. Кастельс, П. Сорокін, Е. Тоффлер та інші) і вітчизняних філософів (В. Бех, В. Буряк, Н. Гендіна, П. Проценко, В. Шейко та інші); різні аспекти розвитку масмедіа та моделі медіаосвіти є предметом вивчення таких науковців, як Д. Бекінгем, Л. Зазнобіна, Д. Консідайн, Л. Мастерман, С. Пензін, О. Федоров; психолого-педагогічним засадам медіаосвіти присвячені праці О. Волошенюк, Л. Зазнобіної, В. Іванова, О. Спічкіна, М. Хілько та інших; питання ролі засобів масової інформації у вихованні молоді нині досліджують О. Баришполець, В. Лизанчук, Л. Найдьонова, В. Різун, Г. Почепцов та інші. Науковці О. Нечай, Ю. Казаков, О. Самарцев, О. Шариков, Є. Черкашин вивчають вітчизняний та світовий досвід медіаосвіти.

Варто звернути увагу на те, що сучасне медіа середовище та медіа освіта, починаючи з другої половини XX століття, висвітлюються в працях М. Маклуена, Л. Ораховської; розвиток дитини в умовах медіа середовища представлено в роботах: О. Петрунько, К. Ворсноп, В. Лях; психологічний та біологічний вплив соціальних мереж досліджують А. Сігман, О. Бондаренко, Д. Книш; телебачення та інші масові медіа – Т. Дейнегіна, С. Лівінгтон; вплив Інтернету на формування цінностей особистості вивчали І. Шевченко, Ю. Бабаєва, О. Войскунський, О. Смислова, В. Прийменко, В. Дическул. Проте ряд актуальних питань з тріади: медіа середовище, дитина, педагог досі залишаються не розкритими.

Перш ніж висвітлити означену проблему, варто зупинитися на вікових особливостях дітей старшого дошкільного віку. Психологи відзначають, що діти п’яти-шести років характеризуються надзвичайною мовною активністю, допитливістю, яка виражається в пізнавальних запитаннях «Чому?». На шостому році життя діти потребують інформації, «пізнавального спілкування», хоч вони дещо суб’єктивно засвоюють образний матеріал. Такі запитання, на які дитина прагне отримати відповіді, є свідченням розвитку її теоретичного мислення. На шостому році життя вони задовольняють свої пізнавальні потреби, переглядаючи телепередачі про планети, інші країни, про тварин,

цікаві факти й події тощо. Дітей цікавлять не тільки ті події, які відбуваються в їх власному дитячому світі, у дитсадку, а й у місті, країні, світі, хоча в основі дитячого інтересу лежить мимовільна увага. Характеристикою сприймання медіапродукції дітей старшого дошкільного віку є мимовільна пам'ять. Вона ґрунтується на емоціях, інтересі, тому діти легко запам'ятовують те, що їх зацікавило, але забувають отриману інформацію дуже швидко [3].

За дослідженнями Ю. Семеняко навчатися дорослому життю дитина нерідко починає не за моделлю стосунків власних батьків, а за зразком героїв і героїнь фільмів та серіалів, дуже зручних для дитячого сприйняття, простих і зрозумілих. Там все однозначне: хто добрий, хто злий тощо. Купляючи дітям відеокасети, диски, комп'ютерні ігри, батьки, безумовно, піклуються про їх розвиток і намагаються зайняти цікавою справою. Але якщо дорослі не братимуть активної участі у спільному перегляді телепередач і комп'ютерних іграх, це може призвести до сумних наслідків, і не тільки для здоров'я дитини (про порушення зору, осанки, дефіцит рухів сказано багато), але і для її психічного розвитку [5].

Варто взяти до уваги те, що реалії сьогодення засвідчують загальне зниження рівня читацької активності, пріоритет аудіо-та аудіовізуальних засобів отримання інформації. Психологи та педіатри вважають, що дітям старшого дошкільного віку бажано проводити час перед екраном не більше 30-40 хвилин. Але на жаль у житті частина батьків дозволяє користуватися гаджетами своїм дітям по кілька годин на добу.

Телевізор, комп'ютер, відео, гаджети давно увійшли у життя дитини, У багатьох сім'ях, як тільки дитина навчиться сидіти, її саджають перед екраном, що заміняє живе спілкування з близькими, бабусині казки, мамині колискові. Дошкільникам зручно, комфортна, вони не вередують, не дошкуляють батькам. Але за цією зручністю ховається дуже багато проблем.

Мультфільми здатні виконати низку важливих функцій:

● стають хорошими помічниками у вихованні. У деяких персонажів діти переймають манери поведінки, їхні вміння взаємодіяти з навколишнім світом,

вчать доброті, щирості, поступливості й співпереживанню;

● *розвивають креативність:* під час перегляду яскравих, неординарних картинок працює фантазія, нестандартне мислення, що може бути початком творчості; *мову:* слухаючи грамотне й красиве мовлення героїв мультфільмів, діти поповнюють свій лексичний запас і можуть здивувати батьків висловлюваннями й афоризмами; *уяву, пам'ять і мислення* дитини, що відбувається в процесі сприйняття й аналізу в результаті порівняння, встановлення послідовності подій та їхньої логіки, а також міркувань за підсумками переглянутого;

● знайомлять з навколишнім світом: за допомогою мультфільмів дитина може навчитися рахувати, читати, розмовляти іноземною мовою, вивчати геометричні фігури, кольори й отримувати різні енциклопедичні знання.

Але задля отримання повної об’єктивної інформації щодо представленої проблеми варто зазначити, що поруч з позитивними моментами є і негативний бік. У сучасних мультиків існує низка недоліків, які негативно впливають на психіку дошкільників:

● перенапруження зорової та нервової системи;

● формування безсистемних та фрагментарних знань;

● представлення у сюжетах викривлених уявлень про соціальну дійсність;

● зменшення активізації пізнавальних інтересів і діяльності;

● відсутність кола інтересів і соціальних контактів;

● відлучення від реальності, соціальна ізольованість;

● залежність від комп’ютерних ігор;

● ослаблення емоційних реакцій;

● загальмованість уваги, пам’яті;

● наслідування дітьми асоціальної поведінки віртуальних героїв;

● захоплення іграми з медіанасильством;

● порушення соматичного і психічного здоров’я;

● агресивні дії героїв, наявність у сюжетах ненормативної лексики, безкарність негативних вчинків героїв, відсутність чіткої межі між добром і

злом.

Важливо зазначити, що надмірне захоплення дітей віртуальним світом витісняє з їхнього життя природні вікові інтереси, звужує коло соціальних контактів. Дитина всю інформацію сприймає у вигляді образів. Із цих образів, як із кубиків, вона будує свою модель світу. Зауважуємо, що часто некерована агресивна поведінка дітей, пов'язана з копіюванням ними поведінки героїв популярних мультфільмів. Справа в тім, що кількість мультфільмів для дітей, що містить в собі сцени насильства і жорстокості, зростає, а дитина, з властивою їй сприйнятливістю, транспоную побачене у звичайне життя. Такі сцени насильства найчастіше можна побачити в зарубіжних мультиках, наприклад, «Покемон», «Том і Джері», «Сімпсони».

Зважаючи на такий контекст, важливо означити поради для батьків щодо впливу засобів масової інформації на загальний розвиток дітей старшого дошкільного віку:

● не намагатися полегшити собі життя, посадивши малюка перед телевізором, а самим зайнятися справами. Пам'ятати, що психіка дитини формується тільки у спільній діяльності із дорослими;

● не варто вмикати телевізор, коли дитина їсть або чимось займається, потрібно дати їй можливість сконцентруватися на одній функції;

● чітко регламентувати перегляд дитиною телепрограм, роботи за комп'ютером. Максимальна кількість часу біля екрану не повинна перевищувати від 15-20 хвилин до 1 години на день (біля комп'ютера – не більше ніж 12 хвилин) для старших дошкільнят;

● намагатися не дозволяти дитині переглядати рекламу, а також художні фільми, що орієнтовані на дорослу аудиторію;

● контролювати зміст дитячих програм;

● обговорювати з дитиною сюжети переглянутих фільмів, використаних комп'ютерних ігор. Важливо зрозуміти, що дитина думає, відчуває, як би вона вчинила у тій чи іншій ситуації. Навчити дитину аналізувати, оцінювати вчинки і розуміти почуття інших людей. На жаль, реальність в мультику буває

жорстокою, її обов'язково потрібно прокоментувати, обговорити і розповісти дитині, що в житті бувають й такі моменти. Показувати на прикладі мультика можливості для виходу з тієї чи іншої ситуації. Якимось чином таке обговорення наближає дитину до життя і вчить адаптуватися. Буває, що в дітей виникають страхи після перегляду мультфільмів: важливо звертати увагу, на те, що дивиться дитина і обговорювати побачене. А найкраще, дивитися мультфільми разом, щоб потім запитати, що цікавого побачив, що запам'яталося?;

● після обговорення можна запропонувати малюкові намалювати героїв фільму, гри чи зліпити їх із пластиліну. При цьому важливо звернути увагу на зображення емоцій героїв, кольори;

● для дітей можна організувати гру «Створи мультик», придумати і намалювати серію героїв для нового фільму або продовжити улюблений фільм або гру.

Отже, пам’ятаючи про значну роль ЗМІ у житті кожної людини, ми повинні пам’ятати про ту відповідальність, що покладена на дорослих: зробити все можливе, щоб не допустити негативного впливу інформаційного потоку на психіку дитини.

Таким чином, засоби масової інформації є одним із найпотужніших факторів впливу на соціалізацію дитини-дошкільника. Необхідно організовувати діяльність дітей старшого дошкільного віку таким чином, щоб сприяти комунікаційній взаємодії, обговоренні тих чи інших процесів, забезпечити рухову активність дітей, врахувати естетичні, технічні вимоги щодо умов безпеки використання медіа середовища для розвитку здорової та всебічно обізнаної зростаючої особистості.

Список літератури

1. *Концепція впровадження медіа-освіти в Україні.* Інститут соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України. [Електронний ресурс]. URL: http://www.ispp.org.ua/ news_44.htm

2. Лучко А. А. *Обережно, сучасне медіа середовище*: блог Відділу освіти і науки Нікопольської міської ради [Електронний ресурс]. URL: http://nikopol.dnepredu.com/uk/article/oberezhno-suchasne-medioseredovishche-3.html.

3. Мироненко Г. В. Час віртуального життя: *монографія*. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Київ: Імекс-ЛТД, 2015. 134 с.
4. Петрунько О. В. Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіа середовищі: *монографія*. Полтава: ТОВ НВП «Укрпромторгсервіс», 2010. С. 34-37.
5. Семеняко Ю. Б. Вікові особливості сприймання дітьми дошкільного віку медіапродукції. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. праць.* Бердянськ: БДПУ, 2018. Вип. 3. С. 114- 120.

Федорчук Олена Іванівна, *м. Київ*
ORCID 0000-0001-8942-7008

РОЛЬ СІМ'Ї В ПРИВЛАСНЕННІ ДИТИНОЮ БАЗОВИХ ЦІННОСТЕЙ СПІВЖИТТЯ

Проблема привласнення цінностей дітьми стоїть у ряді пріоритетних завдань виховання. Соціально значимі цінності допомагають дошкільнику орієнтуватись в комунікації із соціальною реальністю та є складовими цієї комунікації. Результати цільових спостережень дозволяють стверджувати, що цінності прищеплюються дитині саме у сім'ї шляхом прийняття, переживання та осмислення в поведінці реальних цінностей близьких дорослих і збагачення їх власним досвідом.
Ключові слова: *сім'я, базові цінності співжиття, суб'єкт-суб'єктні взаємини, наслідування, сімейна гра, морально-духовні орієнтири*

The problem of assigning values to children is one of the priorities of education. Socially significant values help the preschooler to navigate communication with social reality and are integral to this communication. The results of the targeted observations suggest that values are imparted to the child in the family by accepting, experiencing and comprehending the real values of close adults and enriching them with their own experiences.
Keywords: *family, basic values of cohabitation, subject-subject relations, imitation, family play, moral and spiritual orientations.*

Психолого-педагогічною наукою визначено провідні базові новоутворення особистості, які обумовлюють її якості і властивості, виявлено розмаїття її форм як специфічних особливостей конкретної особистості, її індивідуальних потреб і здібностей. Підтверджено, що оптимальна система базового рівня психіки дитини обумовлена в широкому розумінні умовами життя і виховання. В старшому дошкільному віці провідну роль відіграє позаситуативне спілкування дитини з дорослим, де предметом обговорення стають базові цінності: добро, краса, дружба, чесність.

Привласнені цінності виконують функцію регуляції поведінки, а відтак

виступають чинником виміру соціальної дії особистості. Саме на кінець старшого дошкільного віку вперше з'являється така здатність саморегуляції у виборі способу дії дитини у нерегульованих дорослим умовах. При цьому у своєму виборі дошкільнята схиляються в бік прагматичних смислів на противагу альтруїстичним. Альтруїстичне спілкування в цьому віці потребує партнера-дорослого, який крок за кроком допомагатиме дитині оволодівати здатністю стримувати свої егоїстичні мотиви і схилятись до самообмеження. Вирішальну роль тут відіграють довірливі гармонійні суб'єкт-суб'єктні взаємини дитини з близькими дорослими, які вибудовують розвивальне середовище, визначаючи приналежні дитині сфери: іграшки, саму гру, улюблені заняття, предмети одягу і власну територію, а головне – право вибору дитиною сфери і способу активності і суб'єктності. Найдієвішими такі взаємини можливі саме в родинному колі з близькими дорослими.

Будь-які цінності формуються і затверджуються в житті у прямій залежності від соціальних, політичних, економічних відносин в суспільстві, які певним чином впливають на розвиток системи освіти та виховання. Проте існує ряд цінностей, які ми називаєм базовими соціально значущими цінностями. Істина, честь, мудрість, свобода, сім'я, любов – сила впливу цих цінностей у тому, що вони виступають для людини морально-духовними орієнтирами, спрямовують життя людей на доброчинність протягом багатьох століть, складають основу системи цінностей українського народу, основу загальнолюдського ідеалу особистості. Його змістовне наповнення окреслюється способом життєдіяльності людини за законами добра, краси, дружби, любові. У кожної дитини свій шлях сходження до привласнення цінностей, який позначається чинниками, що створюють індивідуальність. Додатковими чинниками тут виступає наслідування близькому дорослому та доступність самої життєвої ситуації для осмислення дитиною. Саме тому дитина наповнює своє Я образами поведінки в різних життєвих ситуаціях. Батькам важливо знати це і серйозно замислюватись над тим прикладом, який вони демонструють своїй дитині

Л. С. Виготський розглядав наслідування як основне «джерело виникнення всіх специфічно людських властивостей свідомості», як будь-яку діяльність, що виконується дитиною не самостійно, а в співпраці з дорослим або ж іншою дитиною. У своїй культурно-історичній теорії вчений зазначав, що розвиток особистості це процес виникнення принципово нових психологічних якісних новоутворень, що можливе лише в результаті активної взаємодії дитини з духовно-культурним середовищем, іншими людьми та власної цілеспрямованої активної діяльності. Для дитини таким носієм та зберігачем загальнолюдських цінностей є сім'я [1, с. 14].

С. Д. Максименко зазначає, що наслідування стає важливою природженою якістю, що сприяє становленню взаємодії дитини з близькими дорослими: так починається період накопичення соціальності, вростання в культуру, створення її внутрішнього світу [2, с. 24].

Структура людських цінностей формується не на основі вроджених і підсвідомих внутрішніх тенденцій, а на ґрунті свідомого, осмисленого відображення зовнішньої дійсності. Відбувається свідома інтелектуальна робота суб'єкта по відображенню оточуючого світу, а не розгортання внутрішніх потенцій. Засвоєний в процесі щирого і переконливого спілкування близької людини спілкування в колі сім'ї досвід співжиття та співіснування включає перші базові соціально значимі цінності.

Соціальна ситуація розвитку є провідним чинником у так званій соціальній школі життя дитини в перші роки життя, яку облаштовують близькі дорослі в сімейному колі. Створюючи умови для розкриття потенційних можливостей дитини, дорослі в своїх виховних впливах мають керуватись базовими цінностями співжиття. На першому етапі свого пізнання навколишнього світу дитина обмежена лише його спогляданням. Досвід цих картинок співжиття з близькими дорослими і стають згодом предметом перших кроків осмислення, коли настає період пізнавального потягу – «Що?», «Як?», «Чому це?». Питання адресовані цим же дорослим, чиї дії і вчинки притягують увагу дитини.

Цільові спостереження дають підстави підтвердити, що сучасні батьки у взаєминах з дитиною обмежуються констатацією-оцінкою ситуації, яка зацікавивши малюка – у форматі «добре, гарно, правильно чи навпаки». Сплеск самостійної активності дитини, прагнення свободи дій і рухів змушує дорослих до більш щільного спілкування з дитиною, систематичних роз'яснень своїх оцінних висловлювань. Водночас це період в житті дитини, коли прагнення свободи і самостійності мотивують сутички, конфліктні ситуації, перші агресивні реакції тощо (що включається у зміст кризи трьох років). Вагому частку в цьому процесі посідають ситуації несприйняття дитиною позиції дорослого, яке виражається в різних формах: пасивне «прийняття», спроба відстояти своє або ж емоційне протестування. Дорослі здебільшого реагують на таку поведінку дитини перш за все простим повторенням своєї позиції-оцінки, заспокоївши сплеск активності, що має вигляд демонстрації свого «авторитету», якому дитина має коритись.

Така поведінка батьків стає зрозумілою, коли проаналізуємо пріоритетні цінності у вихованні дитини, які мотивують відповідальну активність виховних впливів, складають основу батьківської установки у виборі виховної стратегії. За твердженням І. Д. Беха нормативна ціннісна регуляція утворюється у спеціально організованому спілкуванні з дорослими і первісно відсутнє в інших ситуаціях. При цьому регулюючу роль здатне виконувати лише альструїстичне виховання [3, с. 25].

Оцінка альтруїстичної дії дитини в родинному колі відгукується не просто задоволенням, а й гордістю та особливою причетністю до близької авторитетної людини. Це слугує перехідним містком до вироблення ціннісної регуляції, шляхом до утворення моральних звичок особистості, зокрема важливим початком зародження відповідальності дитини за свої дії.

Самою доступною та найдієвішою школою цінностей для дитини дошкільного віку є спільна сімейна гра. Зауважимо, що саме в іграх діти здебільшого прагнуть відтворювати дії і поведінку дорослих, які в ролі партнерів по грі мають прекрасну можливість опосередковано впливати на

становлення моральних, естетичних і пізнавальних установок дитини, саморегуляції поведінки, адекватної самооцінки. Включаючись у партнерські стосунки з дитиною, дорослі мають можливість завуальовано корегувати розгортання сюжету, характер рольових дій. В процесі обігравання сюжетів і через ігрові дії партнерів відшліфовується культура бажань і потреб, прагнень в досягненні бажаного, смислозначення правил взаємодії.

Спільна гра дорослого і дитини з визначеними правилами дій учасників, які вмотивовані спільним бажанням грати в цю гру, є природною соціальною ситуацією взаємодії, де реально діють загальні норми соціальної моралі, соціальні уявлення щодо поведінки людей, яка є і бажаною і обов'язковою. Водночас включається і так звана особистісна моральність, як індивідуалізоване втілення в поведінку дитини цінностей соціальної поведінки. І саме емоційна вмотивованість дитини на спільну гру спонукає до згармонізованості цих двох «типів» моральної поведінки (дорослого і дитини). Варто додати, що такі сімейні ігри дають можливість зрозуміти і виробляти здатність зважати на особливості індивідуальних характерних ознак учасників взаємодії: коли грають молодші братик чи сестричка, старенька бабуся, дідусь, який має проблеми зору чи слуху тощо. Дорослі мають нагоду продемонструвати, як має узгоджуватись повага до партнера і дотримання правил гри; як співрадіти переможцю і підтримати потерпілого поразку. Важливим тут є для дорослих уважно відстежити помилкові дії дитини, зрозуміти причину її хибних кроків і обов'язково в спокійній формі індивідуально з дитиною проробити «роботу над помилками». Це має орієнтувати дитину на самовдосконалення, зміцнення самооцінки і самоставлення. Досвід діалогу рівних суб'єктів: дитини та дорослого, є неоціненною школою для дошкільнят, можливо, навіть важливішою, аніж сама гра. І якщо в родинному колі такі спільні ігрові моменти стануть хорошою традицією, батьки серйозно поставляться до підбору самих ігор, вони і створять для дітей найкращу розвивальну ситуацію, в якій дитина в природних умовах буде мимовільно привласнювати базові ціннісні орієнтації співжиття: добро,

чесність, співчуття, емпатію, толерантність.

Аналіз спостережень дітей старшого дошкільного віку, що були отримані в процесі досліджень по темі «Специфіка становлення ціннісних орієнтацій старших дошкільників в умовах сім'ї» дав можливість охарактеризувати так зване ціннісне ядро особистості старшого дошкільника. Це вдалось зробити через виявлені особливості діяльності і поведінки: відношення до ситуації, до дорослого, до різних видів і способів діяльності, реакції на стосунки та особливості самооцінки дитини. Лише 12% з числа опитуваних дітей віддали перевагу спільній діяльності з близьким дорослим (зокрема, ігровій) – гра вдома, в родинному колі, проявивши при цьому виразно байдуже ставлення до ігор в дошкільному закладі. При цьому найбільш цінним для себе діти виділили наступне: можливість бути з сім'єю, разом в різних ситуаціях життя родини («Коли ми всі вдома, щось робимо разом. Я допомагаю, мені мама все дозволяє», «Ми з татом працюємо у майстерні, а потім граємо в шахи»), грати дружно, ділитись своїми іграшками («Люблю гратись з тим, хто не свариться, хто не жадний»), бажання спілкуватись.

Серед дітей, які були залучені до нашого дослідження виділяється частина старших дошкільників, яких достатньо свідомо приваблює пропонована дорослим діяльність. Батьки відмічають, що дитина надто рано почала віддавати перевагу спільним заняття разом з дорослим: починаючи з ігор для всієї родини та спільних прогулянок на природі до повсякденних побутових справ, причому далеко не завжди цікавих і зручних, у порівнянні з улюбленими іграшками. Мабуть ціннісним було саме те, що «разом з рідним», а вже в процесі пробуджувався інтерес до самої справи, радість співпраці підсилювалась новими уміннями і гордістю участі в дорослій справі (ми з татом.., ми з мамою це зробили…). Як свідчать спостереження, ці діти легко переносять отриманий в родинному колі досвід співпраці з дорослими на поведінку в умовах дитячого садка – здатність приймати і діяти за правилами життєдіяльності в колективі, орієнтуючись на дорослого. Вони легко залишають свої справи і охоче слідують запрошенню вихователя чи психолога.

Діти достатньо впевнено відповідно до ситуації керуються отриманими дома ціннісними орієнтирами співжиття у більш розширеному соціальному оточенні. Досвід сімейної комунікації допомагає налагоджувати комунікацію з однолітками у групі дошкільного закладу. Діти з позитивним ігровим досвідом стають режисерами сюжетно- рольових ігор в групі та на ігровому майданчику.

Одним із секретів батьківської педагогіки є те, що дорослі не намагаються відгородити сина чи доньку від життєвих своїх турбот, а, навпаки, вбачають своє завдання в тому, щоб навчити дитину жити серед людей. З цих позицій вміло стимулюється бажана поведінка дитини доброзичливою порадою, ненав'язливою підказкою чи емоційно виразним попередженням небажаних проявів. Зрозуміло, що спрацьовують подібні виховні прийоми саме тому, що в сім'ї панує атмосфера відгуку на потреби рідних і близьких. Діти тут живуть одним життям з дорослими і тому природно досить рано залучаються до турбот близьких. Така внутрісімейна атмосфера і стиль взаємин вдома спонукають дитину здійснювати акти добра по відношенню до однолітків, проявляти готовність допомогти, здатність поспівчувати в скруті, порадіти успіху.

Якщо ж в родині не закріплюється тісний емоційно позитивний зв'язок дитина сприймає оточуючий світ насторожено. Обмаль уваги і турботи з боку дорослих до щоденних потреб дитини і стають причиною ніби непомітних затримок психічного розвитку, що згодом виростають в неготовність до шкільного учіння (недовіра до оточуючих, відсутність мотивації до продуктивної діяльності і навіть відчуття власної нікчемності).

Дуже важливо, щоб діти відображали у грі те, що ми хочемо бачити в майбутньому в їх власній поведінці. Дорослий має внести і новий зміст в творчу гру дітей. Постійна участь дитини в житті сім'ї, посвячення дитини в дорослі турботи і проблеми, шляхи їх розв'язання – ось найперше джерело сюжетів дитячої гри. Постійно розширюючи дитячий кругозір, виводячи в світ за межами сімейного оточення, привертаючи увагу до нових сторін людського життя, дорослі мають пам'ятати важливу мету: якомога ширше показати дитині

людину, її можливості, особливості праці в різних сферах, доступні тонкощі, відмінності, знаряддя праці, результат, його цінності.

В процесі аналізу отриманих даних окремо вирізнилась група старших дошкільників з достатнім рівнем комунікативно-мовленнєвих здібностей. Спостереження підтвердили, що у взаєминах з дорослими і з однолітками такі діти свідомо керуються такими значимими цінностями співжиття, як то: привітність, доброзичливість, готовністю відгукнутись, виявити співчуття, запропонувати допомогу, чесність, справедливість, які і виступають мотиваторами їх поведінки та оцінних висловлювань. Вони рідко стають учасниками конфліктних ситуацій, різних сутичок, з'ясовувань стосунків, прагнучи розрядити ситуацію на початку непорозуміння, виходячи з ситуації, сміливо і справедливо оцінюють перебіг подій при розв'язанні конфлікту з дорослими.

Секрет дошкільного дитинства в тому, що уявлення про добро і зло, честь і гідність, свої критерії краси, як основу людяності виникають і закріплюються у дитини через призму відповідних уявлень батьків. Слід зауважити, що група цих дітей увійшла у 20% родин, батьки яких мають собі за правило читати книжки своїм дітям.

Книга, а особливо години сімейного читання для дошкільнят є духовними уроками рідної материнської мови. Іван Франко писав: «Тисячі речей забудете, а тих хвиль, коли вам люба мама чи бабуся оповідала байки, не забудете до смерті». Саме в моменти, коли дорослий читає малюку казку чи просто оповідає формується духовна основа особистості.

Книга слугує особливому пізнанню оточуючої дійсності. Дитина вживається в сюжет подій, співпереживає і співдіє з героями, що є своєрідним способом активної участі дитини в дорослому житті. Показуючи дитині своє емоційне ставлення до героїв, до їх поведінкових реакцій дорослий впливає на її емоційну сферу, збагачуючи гаму дитячих почуттів, розвиваючи їх емоційну чуйність. Спільні емоційні переживання пробуджують внутрішню активність дитини, допомагають глибше осмислити та оцінити дійсність, її базові цінності,

які мають стати поштовхом до розуміння своїх власних вчинків. Це слугуватиме позитивним досвідом на шляху вироблення власних регуляторів поведінки.

Дорослі мають дбати про те, щоб книга щільно увійшла в дитяче життя. Це безцінний досвід для духовного саморозвитку дитини, для осмислення морально-етичних цінностей співжиття. Варто пам'ятати, що дитина сприймає твір спочатку серцем, а потім розумом: мислення аналізує те, що пережите емоційно, поглиблюючи ці переживання. Лише так твір впливає на особистість (За Г. Костюком). Разом з тим, як засвідчують наші спостереження, в сучасній сім'ї майже не використовується книга як виховний засіб. Дитині дуже пасивно прищеплюється інтерес до живої книги. Вечори сімейного читання ледь починають відроджуватись.

Висновки. Аналіз літературних джерел і результати власних цільових спостережень рамках природного експерименту дозволяють стверджувати, що цінності «прищеплюються» дитиною шляхом прийняття, переживання та осмислення в поведінці близьких дорослих їх реальних цінностей (віри, надії, любові, добра, краси) і збагачення власним досвідом реалізації цих цінностей в процесі життєдіяльності шляхом суб'єктної активності. Провідним у цьому процесі є саме емоційний компонент.

За розумінням того, що дитина, народившись, замовляє розвиток, має стояти усвідомлена відповідальність за створення умов для повноцінної реалізації особистісного потенціалу дитини. Мова йде про створення таких умов життя, поля для діяльності і взаємин, які забезпечать оптимальну реалізацію загальнолюдських здібностей, власних сутнісних потреб і інтересів дитини. Необхідною умовою формування гармонійно розвинутої особистості є взаємодія ціннісної наповненості всіх трьох сфер буття дитини, смислового рівня самоставлення, осмислення свого бажаного «Я». Це переконливо підтверджено в процесі наших соціальних досліджень, цільових спостережень за дітьми в дитячому садку і сім'ї. Життя підтвердило тісну залежність між гармонійним розвитком базових новоутворень особистості і рівнем

осмисленості старшими дошкільниками основних соціально значимих цінностей.

Цим обумовлюється актуальність розробки ефективних технологій психолого-педагогічного супроводу процесу реалізації особистісного потенціалу окремої особистості, збереження її індивідуальної своєрідності, самодостатності та самоактивності.

Одним з основних завдань фахового психолого-педагогічного супроводу батьківсько-дитячих стосунків є детальне роз'яснення сучасним молодим сім'ям розуміння того, що моделі людської поведінки дитина пізнає в сім'ї: через відношення до себе; стосунки між дорослими в родині; реакції дорослих на позитивні і негативні дитячі поведінкові прояви. Маємо змотивувати дорослих навчитись спостерігати за дитиною, помічаючи і відмічаючи т.зв. «знакові» нюанси її реакції на особливості соціального оточення, які і характеризують її Я. Це стане чудовим кроком до розуміння дитини з метою її пізнання і прийняття.

Формування і розвиток особистості відбувається насамперед у сприятливому дбайливому мікрокліматі сім'ї, пронизаному взаємодопомогою, внаслідок чого гарантується результативне оволодіння навичками і ролями, потрібними для існування в соціумі. В колі сім'ї закладаються основи моралі, формується початкова модель поведінки, норми культури. Внутрішній світ стає відкритим, проявляються індивідуальні якості дитини, реалізуються емоційні уподобання. Завдяки сім'ї дитина самостверджується, розкриває власну індивідуальність.

Список літератури

1. Максименко С. Д. Проблеми прогнозування психічного розвитку дитини. *Проблеми девіантної поведінки: історія, теорія, практика: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (25-27 листопада 2002)*. Київ: Міленіум, 2002. С. 3-29.

2. *Розвиток особистості в різних умовах соціалізації*: колективна монографія: за науковою редакцією професора Л. О. Калмикової, професора Г. О. Хомич. Київ: Видавничий дім «Слово», 2016. 472 с.

3. Бех І. Д. *Виховання особистості:* У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: наук. видання. Київ: Либідь, 2003. 280 с.

4. *Прийняття дитиною цінностей: посібник* / Т. О. Піроженко, І. І. Карабаєва, С. О. Ладивір, Л. І. Соловйова та ін., за ред. Т. О. Піроженко. Київ: Видавничий Дім «Слово»,

2018. 240 с.
5. Ладивір С. О. *Виховання гуманних почуттів у дітей. Дитина замовляє розвиток* / за наук. ред. Т. О. Піроженко. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 168 с.
6. *Реалії вибору дитиною соціально значущих цінностей: посібник* / за ред. Т. О. Піроженко. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. 64 с.
7. Ладивір С. О. Родинні джерела духовності. *Дошкільне виховання.* 2012. № 5. С. 9-13.

Цвєткова Ганна Георгіївна, *м. Київ,*
ORCID 0000-0003-1556-4856
Войтюк Ірина Вікторівна, *м. Київ*
ORCID 0000-0002-7615-1812

КОРЕКЦІЯ МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Розглянуто питання сутності та змісту корекції мислення дітей старшого дошкільного віку, що ускладнено тим, що у розумово відсталих дітей ураження мозку є поширеним, дифузним. З'ясовано, що, порушення мають тотальний характер: не тільки у пізнавальних процесах, а у емоційно-вольової сфері та у сфері формування особистості. Зроблено висновок, що корекція мислення дітей старшого дошкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку – це цілеспрямоване корекційне, диференційоване навчання та виховання з психотерапевтичним ефектом, максимальна стимуляція усіх мисленнєвих операцій. Розкрито специфічні принципи та основні методи корекції.
Ключові слова*: дитина старшого дошкільного віку, мислення, порушення інтелектуального розвитку, інтелектуальний дефект, корекційне навчання і виховання дітей з порушенням інтелектуального розвитку*

The question of the essence and content of the correction of thinking of older preschool children is considered, which is complicated by the fact that brain-impaired children are widespread, diffuse. It is found that the violations have a total character: not only in cognitive processes, but in the emotional-volitional sphere and in the sphere of personality formation. It is concluded that the correction of thinking of older preschool children with impaired intellectual development is a purposeful correction, differentiated learning and education with psychotherapeutic effect, maximum stimulation of all mental operations. Specific principles and basic methods of correction are revealed.
Keywords: *preschool child, thinking, intellectual disabilities, intellectual defect, correctional education and upbringing of children with intellectual disabilities*

Діти з порушенням інтелектуального розвитку – найскладніша та дуже важка категорія дітей, що потребує інтеграції в сучасний освітній простір. У таких дітей, соціалізація та адаптація до життя відбувається дуже своєрідно. На думку сучасних психологів «…кожна така дитина потребує спеціальної програми й методики навчання, участі в навчальному процесі необхідних фахівців, зокрема дефектологів, та певної обережності у виборі форм інтеграції:

повної, часткової, спеціального класу…» [4, с. 41].

Корекція мислення дітей старшого дошкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку ускладняються тим, що у розумово відсталих дітей ураження мозку є поширеним, дифузним. А це в свою чергу означає що, недорозвиненим є весь головний мозок, або значна його частина. Отже, можемо говорити про тотальність порушень не тільки у пізнавальних процесах, а у емоційно-вольової сфері та у сфері формування особистості.

Широко відомий Д. Ельконін вважав, що основними завданнями корекції розвитку дитини є дві речі: корекція відхилень в психічному розвитку на ґрунті створення оптимальних можливостей та умов для розвитку особистісного та інтелектуального потенціалу дитини та профілактика небажаних тенденцій особистісного та інтелектуального розвитку. Вчений виокремлював дві форми корекції: симптоматичну та каузуальну. Перша спрямована на симптоми відхилень у розвитку, друга – на джерела та причини відхилень. При цьому автор наголошував на пріоритеті корекції казуальної спрямованості, пояснюючи це тим, що симптоматична форма корекції іноді недостатня у зв’язку з тим, що симптоми відхилень у розвитку можуть мати різу природу, причини та психологічну структуру порушень у розвитку дитини [7].

Для нашого дослідження є вельми важливим, актуальними та знаковими погляди Л. Виготського, які спрямували подальший пошук шляхів, закономірностей, принципів корекційного навчання презентованої категорії дітей старшого дошкільного віку та визначили пріоритетні напрямки розвитку корекційної педагогіки на десятиліття вперед. Так, Л. Виготський сформулював рід важливих положень, що відображають **закономірності** розвитку аномальної дитини:

● системність побудови людської психіки, що означає, що порушення однієї її ланки призводить до кардинальних змін у функціонуванні всієї системи;

● виокремлення зони актуального та ближчого розвитку дитини;

● твердження ідентичності основних чинників, що зумовлюють розвиток

аномальних та нормальних дітей;

● виокремлення в розвитку аномальної дитини первинних та вторинних відхилень, та визначення на цій основі важливих напрямків корекційної навчально-виховної роботи;

● зміна у дитини з розумовою відсталістю співвідношення між афектом та інтелектом [1, с. 58].

Для нас є вельми важливим у теорії Л. Виготського, що не заперечуючи біологічної природи дефекту, вчений вважав, що біологічний дефект, який викликав розумову відсталість, набуває у процесі розвитку дитини чітку соціально-середовищну та культурну обумовленість. Отже, якість цього середовища (повноцінне, неповноцінне) та культурного виховання є вельми значущим для розвитку особистості та мислення дитини з інтелектуальним дефектом. Воно може сприяти повній компенсації інтелектуального дефекту (при умові відповідного виховання) або приводити до подальшого ускладнення, обтяження та в перспективі до подальшої структуалізації. На думку вченого останнє виражається у вторинному дефекту в вигляді недорозвинення вищих психічних функцій (культурного примітивізму), третинних ускладнень-недорозвитку волі, «влади афекту над інтелектом», нашарувань четвертого порядку – недорозвиток особистості в цілому, а також ускладнень п’ятого, шостого порядків тощо.

Теорію Л. Виготського значно розширили сучасні педагоги та психологи Р. Боскіс, Т. Власова, Л. Головчиц, М. Земцова, С. Зикова, Ю. Кулагіна, Р. Левіна, А. Литвак, В. Лубовський, Н. Малофєєва, А. Обухівська, Т. Ілляшенко, Л. Солнцева, В. Синьов та інших, що дозволило розробляти методики, спрямовані на диференційоване навчання, виховання різних категорії аномальних дітей в тому числі з порушенням інтелектуального розвитку.

Важливим моментом корекції мислення дітей з затримкою інтелектуального розвитку є діяльність. Тільки в активній діяльності можливі позитивні зрушення. Цю тезу відстоював славнозвісний С. Рубінштейн. Вчений вважав, що «будь яка спроба вихователя «внести» у дитину пізнання та

моральні норми, обминаючи його власну діяльність, підриває підґрунтя здорового розумового та морального розвитку дитини та виховання його особистісних властивостей та якостей» [5, с. 77].

На думку О. Грабова, автора основ олігофренопедагогіки, корекція мислення дітей з інтелектуальним дефектом повинна включати оздоровчу роботу, свідомість навчання, індивідуальний підхід до дитини, структурну простоту навчального матеріалу, наочність та працю.

Корекцію як основу та особливість допоміжного навчання, розглядає Г. Дульнєв. Він вважає, що корекційний вплив процесів навчання та виховання розумово відсталих дітей найбільш ефективний тоді, коли він орієнтований на формування у дітей вищих форм психічної діяльності, логічного мислення, причинного обґрунтування їхньої предметно-практичної діяльності, мотивів їхньої трудової діяльності. Цікава думка вченого щодо розвитку дітей з інтелектуальними вадами: він під впливом корекційно-виховного навчання йде так би мовити зверху вниз: від виправлення недоліків найбільш складного, пізніше сформованого у дитини психічного процесу (логічного мислення) до виправлення недоліків інших форм психічної діяльності [3].

На думку академіка В. Синьова завдання корекції – забезпечення можливості адаптації дитини шляхом розвитку вищих психічних функцій, оптимізації ситуації розвитку, формування різних видів діяльності [6].

Ряд вчених, що займалися цієї проблемою, підкреслюють важливість корекційного впливу формуванням практичних навичок та вмінь. Корекційні педагоги, психологи вважають, що успіх адаптації дитини з порушенням інтелектуального розвитку до соціуму залежить від ступеня вираженості порушень окремих психічних процесів та функцій, від вікових та компенсаторних можливостей дитини, від характеру медико-педагогічного впливу. Ось чому важлива діагностична та корекційна робота на ранньому етапе онтогенезу. Чим раніше виявлено порушення тим ефективніше його подолання. Старший дошкільний вік – сенситивний період розвитку дитини в якому можливо просування та позитивна динаміка розвитку з опорою на

потенційні можливості дошкільника.

Аналіз усієї різнобарвної палітри поглядів на корекцію мислення дітей з порушенням інтелектуального розвитку приводить нас до висновку що це поняття достатньо широко та глибоко опрацьовано представниками вікової психології, педагогіки. Але найбільш детально воно розкрито у дослідженнях зі спеціальної педагогіки, де дефініція «корекція» – основоположне поняття.

З позицій корекційної педагогіки, корекція мислення дітей з інтелектуальними порушеннями – це повне або часткове виправлення або пом'якшення недоліків розвитку дитини з метою соціалізації їх у суспільство та задоволення потреб дитини у розвитку. Корекція інтелектуальних недоліків може здійснюватися на спеціально організованих заняттях переважно індивідуальних.

Отже, більшість дослідників вважають корекцію передусім психологічною та педагогічною допомогою та підтримкою дітям з порушенням інтелектуального розвитку. Узагальнюючи існуючи погляди щодо корекції розвитку дітей з особливими освітніми потребами, зазначимо що **корекція мислення дітей старшого дошкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку** – *це цілеспрямоване корекційне, диференційоване навчання та виховання з психотерапевтичним ефектом, максимальна стимуляція усіх мисленнєвих операцій (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, критичність мислення), культурне зростання дитини в насиченому повноцінному освітньому середовищі, що може забезпечити успішне входження її в суспільство з залученням до усіх сфер життєдіяльності та навіть* сприяти *повній компенсації (частковому чи повному) інтелектуального дефекту.*

Корекційна робота з такими дітьми повинна мати **системний комплексний** характер в якій повинні бути задіяними фахівці різних напрямів: педагоги-дефектологи, логопеди, вихователі, медики. Корекція мислення дітей з порушенням розумового розвитку, психологічна допомога таким дітям повинна охоплювати і дорослих (вихователів, батьків), і дітей – всіх учасників

освітнього процесу. В цьому процесі корекційної роботи потрібно точно та правильно підібрати методи корекції відповідно до індивідуальних та психологічних особливостей кожної окремої дитини при умові врахування усієї клінічної картини патології, особливостей розвитку дітей та прогнозування діяльності.

Основними, **домінантними методами корекції мислення** дітей старших дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку є, на думку фахівців, **синтез словесних, наочних та практичних методів**. При чому перечисленні методи застосовуються з врахуванням специфіки розвитку таких дітей. Так, потрібно пам'ятати, що мовлення у таких дошкільників формується з запізненням. Це означає, що на перших етапах корекції мовлення не може слугувати основним засобом передачі дитині суспільного досвіду. Як висновок, словесні методи не можуть бути ведучими на перших етапах навчання старших дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку. Але з іншого боку вони не можуть бут повністю виключеними з корекційного впливу. Підґрунтям корекції мислення старших дошкільників на цьому етапі їхнього розвитку є наочні та практичні методи з врахуванням специфіки розвитку малюків. Останнє розкриває великі можливості образотворчої діяльності для корекції мислення таких дітей про що мова піде в наступному розділі. Підкреслимо, що використовуючи **наочні методи**, педагогу необхідно пам'ятати, що увага таких дітей нестійка, тому в полі зору повинні бути тільки ті предмети, що відповідають меті заняття. Усе інше буде відволікати увагу дітей. Отже, наочність треба використовувати вельми обережно. При використання **практичних методів** навчання старших дошкільників треба правильно та грамото обирати засоби передачі дитині суспільного досвіду: словесний опис, або словесна інструкція, демонстрація (наслідування), взірець, жестова інструкція, сумісні дії дорослого та дитини.

Отже, при корекції мислення старших дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку необхідно системно використовувати наочні, словесні та практичні методи навчання, але мовлення повинно підключатися

поступово.

У старших дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку на думку О. Грабова [2] спостерігається нерішучість, невпевненість, важкість в прийнятті рішень Тому дуже важливо та необхідно під час навчання таких дітей та корекції їхнього мислення застосовувати певні прийоми, що сприяють активній соціалізації такої дитини в суспільство. Правильно організована робота зі старшими дошкільниками може привести до вельми позитивних результатів.

Основними **прийомами** корекції мислення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку В. Синьов, О. Кочерга вважають наступне:

● **контакт очей** – дивитися у вічі один одному. Дитина має потребу використовувати цей контакт для емоційного підживлення. Лагідний, розуміючий погляд дорослого – зменшує страхи, зміцнює почуття впевненості в собі;

● **фізичний контакт**- торкання дитини, прогладжування по голівці, легкі обійми;

● **пильна увага** – як важлива потреба кожної дитини, небайдуже ставлення, турбота, готовність допомогти;

● **дисципліна -** як вміння додержуватися певного алгоритму діяльності, виконувати взяті на себе зобов'язання.

Отже, в результаті аналізу сутності та змісту корекції мислення старших дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку доходимо наступних висновків:

● корекція мислення дітей старшого дошкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку – це цілеспрямоване корекційне, диференційоване навчання та виховання з психотерапевтичним ефектом, максимальна стимуляція усіх мисленнєвих операцій (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, критичність мислення), культурне зростання дитини в насиченому повноцінному освітньому середовищі, що може забезпечити успішне входження її в суспільство з залученням до усіх сфер життєдіяльності та навіть

сприяти повній компенсації (частковому чи повному) інтелектуального дефекту;

● специфічними принципами корекції дітей старшого дошкільного віку є часта зміна видів діяльності; повторюваність програмного матеріалу; перенесення отриманих знань, інформації, способів дій на інший матеріал; ігрова форма занять;

● основними методами корекції є наочні, словесні та практичні методи навчання. Їхнє використання повинно враховувати специфіку розвитку старших дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку.

Список літератури

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. *Основы дефектологии.* Москва: Педагогика, 1983. Т. 5. 368 с.
2. Граборов А. Н. *Очерки по олигофренопедагогике*: уч. пособ. Москва: Учпедгиз, 1961. 354 с.
3. Дульнев Г. М. *Основы трудового обучения во вспомогательной школе:* Психолого-педагогическое исследование: учебное пособие. Москва: Педагогика, 1969. 216 с.
4. Обухівська А. Г. Діти з порушеннями психофізичного розвитку: проблеми й освітні потреби. *Всеукраїнська газета «Психолог дошкілля»*, 2009. № 1. С. 42-47.
5. Рубинштейн С. Я. *Психология умственно отсталого школьника*: учебное пособие. Москва: Просвещение, 1986. 192 с.
6. Синьов В., Матвєєва М., Хохліна О. *Психологія розумово відсталої дитини*: підручник. Київ: Знання, 2008. 359 с.
7. Эльконин Д. Б. *Психическое развитие в детском возрасте*. Москва: Институт практической психологии, 1996. 649 с.

Чаплінська Юлія Сергіївна, *м. Київ*
ORCID 0000-0002-8105-8954

ПАРАСОЦІАЛЬНІ СТОСУНКИ: ДІТИ ТА РОБОТИ. ЩО ТРЕБА ЗНАТИ БАТЬКАМ?

В даній статті автор піднімає ряд важливих питань. Перше – дає пояснення поняттю парасоціальності та проявів даної взаємодія у діаді «дитина-робот». Друге – виокремлює та розкриває три напрямки світового досвіду досліджень у рамках взаємодії дітей та роботів. Третє – висвітлює роль медіапродукції у формування образу роботів у свідомості дитини та особливостей її ставлення до них. А також автор надає список ризиків у взаємодії «людина-робот», які медіавиробники формують через медіапродукції. Підсумовуючи надану інформацію автор формує список рекомендацій для батьків щодо поводження їх дітей з роботами.

Ключові слова: *парасоціальна взаємодія, роботи, діти, медіапродукція.*

In this article, the author raises some important questions. The first explains the notion of

parasociality and the manifestations of this interaction in the dyad «child-robot». The second reveals three major strands of the world's research experience in the interaction between children and robots. The third presents the role of media production in the formation of ideas about robots in the mind of the child and the peculiarities of attitude to it. The author also provides a list of risks in human-robot interaction that media producers create through media production. Summarizing the information provided, the author creates a list of recommendations for parents on how to to form an attitude of their children to robots.
Key words: *parasocial interaction, robots, children, media production.*

Актуальність. Сучасний світ невпинно прогресує у своєму розвитку і технічний прогрес охоплює всі сфери людського життя. Вже не можна уявити суспільство без смартфонів, «розумної» техніки, мобільних додатків та роботизованої техніки. Сервісні роботи, такі, як iRobot Roomba s9+ або Braava jet m6 чи Dirt Dog, допомагають у прибиранні будинків, Moley Robotics чи BratWurst Bot стають незамінними помічниками на кухні. Але найбільш стрімко розвивається робототехніка у сфері розваг. Успішним приклад цього може бути робот-собака AIBO (від яп. 愛慕 *айбо* «любов», «прив'язаність» або «товарищ»), яка покликана стати для дитини не просто іграшкою, а й другом. Кожного року на світовий ринок випускають десятки технічних новинок і більшість людей вже звикли до цього і не усвідомлюють наскільки роботизація змінила їх світосприйняття. І в першу чергу це стосується дітей, оскільки технічні новинки у світ розваг розраховані здебільшого на них – розумні мобільні додатки, що допомагають з навчанням, ігри з доданою реальністю, які змінюють світогляд та відкривають нові можливості, прилади, що дозволяють розмовляти з іноземцями не вивчаючи мови, роботи зі штучним інтелектом, що можуть замінити друзів. Все це стало частиною буденного життя.

Метою даної статті є окреслення проблемних питань, щодо взаємодії дитини та роботів / роботизованої техніки / штучного інтелекту та формування рекомендацій для батьків щодо поводження їх дітей з роботами.

Виклад основного матеріалу. У науковій спільноті взаємодію між живими людьми та симулякрами (штучними моделями без первинного аналогу, які імітують людей) прийнято називати ***парасоціальною*** (пара – наближений до соціального). Цей термін був введений у 1956 р. двома дослідниками

Дональдом Хортоном та Річардом Волем, які описували ситуацію, коли у людей, що дивляться телевізор або слухають радіо, виникає ілюзія, ніби вони спілкуються з медіаперсоною особисто (face-to-face) (Horton & Wohl, 1956). Спочатку парасоціальність розглядалася як специфічна ілюзія розмовної передачі між медіаперсоною та медіаспоживачем у засобах масової інформації, однак пізніше концепція була розширена до будь-якого виду соціальної взаємодії з опосередкованими персонажами (Giles, 2002; Hartmann et al., 2004). З техногенним розвитком суспільства такими персонажами стали вважатися і роботи.

З психологічної точки зору парасоціальна взаємодія не сильно відрізняється інших видів соціальної взаємодії, таких, анприклад, як дружба чи любов. Досить часто у людей в парасоціальній взаємодії виникають ілюзії різного роду. Оскільки обсяг даної статті є обмеженим, ми приведемо приклад трьох найбільш розповсюджених. Перша з них називається ілюзією перенесеної суб’єктності, коли людина відчуває об'єкт парасоціальної взаємодії як соціальну істоту, тобто наділяє її людськими властивостями і реагують на такий об’єкт емоційно (Epley & Waytz, 2010). Медіаперсони у телевізорі (пікселі на екрані) сприймаються як справжні люди і це відбувається тому, що людський мозок обробляє медіа-переживання аналогічно тому, як він обробляє “прямий досвід” і люди зазвичай реагують на телевізійних персонажів так, як би вони реагували на справжніх людей (Kanazawa, 2002). А роботи, хоч вони і є машинами, але запрограмовані поводитися як живі істоти, у звичних для людини поведінкових патернах і тому у дітей вони часто підпадають у категорію «живих». Другою є ілюзія близькості або інтимності. Ознакою цього ілюзорного досвіду є те, що люди відчувають почуття взаємної обізнаності, уваги та дружності – хоча цих взаємних характеристик насправді не існують (Schramm and Wirth, 2010; Hartmann & Goldhoorn, 2011), оскільки люди можуть відчувати емоції, а об’єкти парасоціальної взаємодії – ні. Досить часто парасоціальні стосунки трактуються дослідниками як приязні та ті, що нагадували соціальні взаємини із друзями. У дослідженні, проведеному

лабораторією масової комунікації та медіаосвіти у 2018 році, в якому взяли участь 1439 учнів з усіх регіонів України, було виявлено, що 43,1% від загальної вибірки зазначити, що готові сприймати робота добре у якості друга (Чаплінська, 2019). Третьою є ілюзія інтерактивності. В рамках класичної теорії Хортон і Воль визначали парасоціальність як односторонню взаємодію. Оскільки медіаспоживачі уважно слідкували за медіагероями і могли знати всю доступну інформацію про їх життя, але медіаперсона зазвичай не знала нічого про життя своїх шанувальників. І так само, використовуючи прийоми "прямого адресата" (коли медіаперсона ніби зверталася на пряму до медіаспожива) створювалась ілюзія комунікаційної взаємодії і деякі медіакористувачі навіть вголос відповідали на репліки медіагероїв чи коментували їх дії. В той час взаємодія дитини та робота теж можна назвати ілюзорною інтерактивністю, навіть якщо робот має голосовий модуль. Роботи, що вміють розмовляти мають чіткий алгоритм та запрограмовану послідовність дій і можуть комунікувати з дитиною виключно в рамках програми. Їм складно підтримувати довгі та глибокі розмови, а також теми, які не вкладені в їх програму. Тому, незважаючи на те, що дитина отримує певний набір відповідей на свої звертання до робота, ця взаємодія є ілюзорною по суті. Ще однією особливістю взаємодії дитина і робота в рамках парасоціальної теорії є її опосередкованість екраном через перегляд фільмів, мультфільмів чи серіалів або про це більш детально ми поговоримо пізніше.

Більша частина досліджень в рамках робото індустрії та робото психології лежать в рамках взаємодії між людиною та роботом та створенням ілюзії того, що роботи «майже люди». Але, якщо дорослі можуть критично ставитися до роботизованих істот і відрізняти наведену ілюзію від реальності, то дітям це дається складно. А перенасиченість такими ілюзіями повсякденного життя дитини, викривлює її сприйняття світу.

Аналізуючи ***світовий досвід досліджень взаємодії дітей та роботів***, ми можемо виокремити три напрямки.

Перший – лежить у площині психології емоцій, оскільки саме емоційний

відклик стає базою для побудови будь-якої взаємодії – чи то справжньої, чи то парасоціальної. Більшість роботів, які взаємодіють з дитиною зараз анімізують, оскільки існує реальна необхідність у проектуванні (демонстрації) емоційних сигналів у них задля створення комфортного спілкування з людьми, бо без емоційного відгуку на свої дії, дітям не цікаво взаємодіяти з машинами (Breazeal, 2002). А при наявності емоційних реакцій від робота на дії дитини, в неї створюється ілюзія, що роботи можуть відчувати емоції, так само як і вони (хоча це не є правдою). Наприклад, Хэ Вон Парк (англ Hae Won Park) з Массачусетського технологічного інституту проводив дослідження у 2013-2014 рр. В його рамках маленькі діти розповіли історію для двох ідентичних роботів Tega, розташованих поруч один з одним. Один був запрограмований слухати, кивати і посміхатися, коли оповідач був більш енергійним – в той час як інший слухав більш стримано. Після, в опитуванні, діти сказали, що вони думали, що Tega №1 був уважніший, і вони хотіли розповідати історію саме йому. Коли діти спостерігають емоційну реакцію на свої слова, їх розповіді стають довшими, з більш складними сюжетними лініями, і широким словниковим запасом слів (Project “Storytelling Companion”, 2014).

Другий напрямок – піднімає питання «оживлення» (уособлення) дітьми у власній свідомості роботів та формування з ними близької соціальної дистанції. Так, згідно дослідженню групи вчених на чолі з Пітером Каном-молодшим (англ. Peter Jr. Kahn) у 2012 р., діти можуть досить сильно емоційно прив'язатися до робота. Так, діти, які взаємодіяли з гуманоїдним роботом протягом 15 хвилин, сказали пізніше, що вони можуть «піти до нього за емоційним комфортом», якщо їм сумно чи самотньо, і вважають, що робот може бути їхнім другом (Kahn et al., 2012). Ці дані, як ми вже зазначали, були підтверджені досліджені проведеному лабораторією психології масової комунікації та медіаосвіти Інституту соціальної та політичної психології НАПН України у 2018 році. Але поруч із тим, ми маємо зазначити, що кожен п’ятий респондент у цьому дослідженні був готовий прийняти робота і на більш близькій соціальній дистанції – як члена родини (18,2%) чи колегою по спільній

справі (20,4%) або роботом-сусідом (19,9%) чи роботом-однокласником (19,7%), що знаходяться приблизно на одній соціальній дистанції (Найдьонова та інші, 2018).

Маленькі діти, народжені в останні 5 років, покоління Альфа, є першими, хто зростає у оточенні штучного інтелекту та роботизованих механізмів/істот. Роботизовані пристрої говорять, навчені «емоційно» реагувати на дитячі дії, виглядають привабливо – як люди або тварини, вони можуть бути компаньйонами, довідниками та вчителями. Доктор Дженніфер Джіпсон (англ. Jennifer Jipson), професор психології і розвитку дитини в Каліфорнійському політехнічному державному університеті в Сан-Луїс-Обіспо говорить про те, що хоча діти і знають, що роботи не живуть, не їдять, не сплять, не дихають, але в той же час вони приписують їм здатність думати і мати емоції і сенсорні здібності, і, навіть, наділяють їх магічною силою. Взаємодія з роботом, який, як видається, проявляє цікавість, розпалює допитливість дитини і її бажання вчитися (Shellenbarger, 2019). І це все акумулюється у **третьому** напрямку досліджень, а саме можливості навчальних роботів. Наразі роботів-вчителів починають використовувати для дітей 2-3 років. Роботи можуть навчати дітей музиці, малюванню, математиці, різним соціальним навичкам, таким як говорити, розділяти їжу на те, що можна їсти та ні, навчати дітей як діяти у небезпечних ситуаціях та інше. Але варто зазначити, що роботи також можуть збити дітей з пантелику, показують дослідження. Дослідження проведене Ганною Фоллмер та Тоні Белпаемом (англ. Anna Vollmer and Tony Belpaeme) з Університету Плімута показало, що роботи мають соціальний вплив на маленьких дітей. Так, діти, які виконували тестові завдання наодинці, набирали 87% правильних відповідей на тестування, але коли до них приєднувалися роботи у виконанні завдань, бали дітей падали до 75%. Діти з більшою ймовірністю давали ті ж відповіді, що і роботи, навіть якщо вони були явно невірні (Vollme et al., 2018). Вплив роботів на дітей також підтвердило дослідження Ренді Вільямс та Синтією Брізеал (англ. Randi Williams with Cynthia Breazeal) проведене у 2018 році, коли говірка лялька змогла переконати

деяких дітей змінити свої відповіді на питання про те, як ставитися до однолітків, сказавши, що це нормально дражнити іншу дитину. Хоча дослідники так і не змогли виявити чи дійсно діти вірили, що це нормально – «булити» однолітків, або просто повторювали за лялькою (Williams et al., 2018).

Ще одним аспектом парасоціальних стосунків між дитиною та роботом, який би ми хотіли б висвітлити у цій статті, ***роль медіапродукції***, а саме: мультфільми, анімаційні серіали та відеоролики з Youtube (до яких, зазвичай, діти мають доступ вже з 2-х років) – у програмуванні певної світоглядної позиції та ставлення дітей до роботів. Перш за все варто зазначити, що цю позицію визначають медіавиробники. А оскільки у дітей у дошкільному віці не сформоване критичне мислення до медіапродуктів, вони, представлений на екрані образ, інтеріоризують (капсулюють) повністю, як з позитивними так і з негативними аспектами. Досить часто такі образи потрапляють у «несвідоме» і звідти вже у більш свідомому віці транслюють те, що було некритично асимільовано у дитинстві. Як приклад, негативної позиція: «роботи – це зло, вони у найближчому майбутньому обов'язково становитимуть загрозу для людства, саме тому їх треба боятися і стерегтися та в ніякому випадку не розвивати цей науковий напрямок». Проаналізувавши найпопулярніші фільми, серіали та мультфільми в яких головними героями є роботи та ті теми які в них піднімаються, ми виокремили 14 ризиків у взаємодії «людина-робот» з якими можна буде стикнутися у майбутньому за умови активного розвитку робототехніки:

1. Руйнування соціальних стосунків. Людям буде більш комфортно займати свій вільний час взаємодії із роботами/штучним інтелектом/розумними речами, ніж проводити час з іншими людьми.

2. Руйнування емоційних прив'язаностей та віддалення людей один від одного. Об'єктом прив'язаності людини будуть ставати роботи/штучний інтелект/розумні речі.

3. Руйнування довіри. Люди будуть більше довіряти (наприклад, судженням, наданню інформації, організацію свого життя) роботам/штучному

інтелекту/розумним речам, ніж іншим людям.

4. Руйнування емоційного благополуччя внаслідок впливу роботів на емоції людей (нерозвинутість емоційного інтелекту, викривлення емоційної картини світу, підміна реальних стосунків та переживань на ілюзовні).

5. Повсемістний контроль людського життя роботам/штучному інтелекту/розумним речам і як фізична, так і психологічна залежність людей від техніки.

6. Ризик збільшення злочинності фінансового характеру. Коли злочинці перехоплюють управління роботами/штучним інтелектом/розумними речами і вимагають гроші за повернення контролю або ж за допомогою новітніх технологій крадуть гроші з рахунків, шахрайство різного гатунку тощо.

7. Ризик збільшення злочинів репутаційного характеру. Інформаційний тероризм. Викрадення роботами/штучним інтелектом інформації людей, що має особистий характер тощо.

8. Формування злочинності нового покоління із використанням новітніх технологій та принципово нових запитів суспільства.

9. Загроза життю. Коли роботи/штучний інтелект повстануть проти людства.

10. Загроза здоров’я і блокування фізичного розвитку, оскільки люди будуть мало рухатися, а всі фізичні дії будуть виконувати за них роботи.

11. Зниження когнітивних функцій людей. Оскільки всі розрахунки будуть робити роботи, люди не будуть тренувати та стимулювати власний розумовий розвиток.

12. Витіснення людей з робочих місць і заміна їх роботами. Оскільки роботи/штучний інтелект певні види робіт можуть виконувати краще за людей.

13. Перехоплення роботами влади над людством. Коли люди взагалі стануть непотрібними.

14. Руйнування соціальної структури суспільства. Цифрова нерівність. Утворення нових класів, наприклад, чіпованих або не чіпованих людей; покращені люди за допомогою біо-кібер-технологій чи ні; людей з

відцифрованою особистістю чи ні тощо.

Задля уникнення формування у свідомості дітей капсолізованих позицій, необхідно час від часу обговорювати з ними ті медіапродукти, прихильниками яких вони є. Дізнаватися яка основна тема медіапродукту, якими представлені герої, яка проблема піднімається. Так, можна почати із загальних питань:

● Який мультфільм про роботів тобі подобається?

● Чому він тобі подобається?

● А про що він?

● Розкажи мені про головного героя / головних героїв.

● Що тобі в ньому / в них подобається?

● А поганець у цьому фільтфільмі є? Який він? А чого він хоче? А чи зможе він цього досягти?

● А в твоєму оточенні (у дитячому садку, анприклад) є хтось, хто схожий на цього поганця? А як він себе поводить? А ти з ним сваришся?

● А на кого із героїв ти хотів би бути схожим? А чому?

● А як би ти став цим героєм, щоб ти робив?

● А чи могла б така історія, як в цьому мультфільмі, трапитися у реальному житті?

Але варто розуміти, що вся інформація, яку ви отримуєте з цієї розмови, це сприйняття продукту дитячими очима. І досить часто діти переймають найбільш загальні поняття і те, що для них зрозуміло. Бувають мультсеріали бойового направлення, де в кожній серії герої б’ються з поганцем, але діти це не завжди сприймають як сигнал до фізичного насилля над тими, хто їм не подобається. Вони можуть це сприймати більш як символічну форму про те, що добро завжди перемагає зло. Саме тому можна задавати питання про схожість на антигероя, когось із оточення дитини.

Так само важливим є питання про бажання дитини бути схожим на представленого медіаперсонажа. І літературі, що стосується вивчення парасоціальної взаємодії таке бажання, називають бажаною ідентифікацією. Коли медіаперсонаж стає уособленням уявлень дитини про своє ідеальне Я

(таким яким я хочу бути в ідеалі). Деякі дослідники таку ідентифікацію також називають «ідеалізацією» телевізійних персонажів (Greenwood, 2007; Greenwood, Pietromonaco, & Long, 2008). Бажана ідентифікація є важливим попередником соціального навчання та моделювання, оскільки дитина часто імітує дії персонажа, також може наслідувати його у стильовій формі (одягатися як він, говорити його фразами, робити відповідну зачіску тощо). Наприклад, існує ряд досліджень, які показали, що бажана ідентифікація впливає на вибір професії у підлітків (Murray, 1999; Steinke at etc., 2011).

Питання про співвіднесення в уявленні дитини реального життя та побаченого на екрані дає можливість батькам зрозуміти чи відчуває дитина різницю і якщо ні – поговорити з нею про це. Означені нами питання в принципі дають можливість батькам підняти у взаємодії зі своїми дітьми досить важливі питання щодо розуміння світобудови.

Доктор Дженніфер Джіпсон (англ. Jennifer Jipson) розробила рекомендації батькам щодо формування ставлення їх дітей до роботів. По-перше, доктор Джіпсон рекомендує проведення спільного часу дітей і батьків над створенням роботизованої техніки. Зараз існують багато різних варіацій конструкторів саме для дошкільнят. Починаючи від Magnetic Building Blocks Toy Set (створення автомобілів, мотоциклів та вантажівок) і робота-цвіркуна на сонячних батареї до LEGO 31313 Mindstorms із спеціальними датчиками, якого треба програмувати. Такі практики допомагають дитині не тільки розширити знання у логічному та просторовому мисленні, інженерії та математиці, але й зрозуміти, що вони можуть контролювати ці інструменти, що люди створюють та програмують роботів. А це значить, що люди розумніші за штучні інтелект. По-друге, потрібно допомагати дітям вчитися поставити під сумнів достовірність інформації, що генерується роботизованими інструментами, діти повинні знати, що існує ймовірність помилки або, на жаль, навмисного маніпулювання. Обов’язково потрібно вводити правило перевіряти отриману інформацію. І, по-третє, обов’язковим моментом доктор Джіпсон вважає «стеження за власною мовою» і привчання дітей називати роботів «це», а не «він» чи «вона»

(Shellenbarger, 2019).

Висновки. Сучасний світ наповнений роботизованої технікою та програмами на основі штучного інтелекту з якими діти взаємодіють щодня. Наукова спільнота активно вивчає питання такого роду взаємодії, але досі не прийшла до однозначного рішення – позитивно чи негативно вона впливає на розвиток дитини. Досить серйозний пласт досліджень присвячений навчальним роботам, які можуть допомогли у вивчені мови математики чи музики і навіть у засвоєнні певних соціальних навиків чи адаптуватися до нового середовища (наприклад, дитячого садка). Але поруч з тим піднімаються питання щодо впливу роботів на емоційну сферу дитини та її викривлення. Вчені всього світу призивають пам'ятати, що роботи – це всього на всього інструменти і першочерговою їх задачею є покращення та полегшення людського життя, але для того, щоб ці інструменти не несли шкоду, потрібно говорити з дітьми, пояснювати особливості їх функціонування та призначення.

Підсумовуючи усе вищезазначене, можна сформулювати ***рекомендації для батьків*** щодо поводження їх дітей з роботизованою технікою:

1. Стимулювати цікавість дитини. Батьки мають заохочувати свою дитину розбиратися як працюють роботи, як їх можна створити та запрограмувати, тим самим створюючи у дітей позицію «Я – творець».

2. Сформувати звичку піддавати надаю машинами інформацію сумнівам. Пояснювати дітям, що роботи зі штучним інтелектом, це машина та алгоритм і час від часу вони можуть збоїти, тому інформацію отриману від них потрібно піддавати сумніву і перевіряти.

3. Приділяти більше часу власній дитині. Батькам потрібно проводити розмовляти зі своїми дітьми, задавати їм питань щодо їх повсякденного життя та проявляти зацікавленість їх ігровій діяльності, тоді діти не будуть шукати інші об'єкти прив'язаності та створювати компенсаторні стосунки із неживими істотами.

4. Розмовляти з дітьми про медіапродукти та ті образи, які вони формують в уявлені дитини. Пояснювати відмінності між реальним світом і

тим, що відбувається на екрані.

5. Проговорювати можливі загрози для людей, які можуть формуватися під впливом розвитку робототехніки. Обов'язково висвітлювати позитивні моменти існування роботів та наголошувати, що вони є лише інструментами і не можуть бути поганими чи хорошими.

6. Пояснювати, що роботи – неживі істоти. Вони не можуть відчувати емоції, але можуть їх імітувати. Ввести в родині правило не олюднювати механізми і називати їх «це» або «воно».

Список літератури

1. Breazeal, C. (2002). Designing Sociable Robots. MIT Press, Cambridge: MA, p. 282. (in English)
2. Epley, N., & Waytz, A. (2010). Mind perception. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), Handbook of social psychology (p. 498–541). (in English)
3. Giles, D. C. (2002). Parasocial interaction: A review of the literature and a model for future research. Media Psychology, 4, pp. 279-305. (in English)
4. Greenwood, D. N. (2007). Are female action heroes risky role models? Character identification, idealization, and viewer aggression. Sex Roles, 57, 725-732. (in English)
5. Greenwood, D. N., Pietromonaco, P. R., & Long, C. R. (2008). Young women's attachment style and interpersonal engagement with female TV stars. Journal of Social and Personal Relationships, 25, 387–407. (in English)
6. Hartmann, T. & Goldhoorn, C. (2011). Horton and Wohl revisited: Exploring viewers' experience of parasocial interaction. Published in, Journal of Communication, Vol. 61(6), pp. 1104–1121. (in English)
7. Hartmann, T., Schramm, H., & Klimmt, C. (2004). Personenorientierte Medienrezeption: Ein zwei-Ebenen-Modell parasozialer Interaktionen [Person-oriented media exposure: a two-level model of parasocial interactions]. Publizistik, 49, 25–47. (in German)
8. Horton, D. and Wohl, R. (1956). Mass Communication and Para-Social Interaction: Observation on Intimacy at a Distance, Psychiatry, 19, pp. 215–229. (in English)
9. Kahn, P. H., Jr., Kanda, T., Ishiguro, H., Freier, N. G., Severson, R. L., Gill, B. T., Ruckert, J. H., & Shen, S. (2012). "Robovie, you'll have to go into the closet now": Children's social and moral relationships with a humanoid robot. Developmental Psychology, 48(2), pp. 303–314. (in English)
10. Kanazawa, S. (2002). Bowling with our imaginary friends. Evolution and Human Behavior, 23, pp. 167–171. (in English)
11. Murray, S. (1999). Saving our so-called lives: Girl fandom, adolescent subjectivity, and My So-Called Life. In M. Kinder (Ed.). Kids' media culture. Durham, NC: Duke University Press (p. 221–235). (in English)
12. Project "Storytelling Companion" (2014). Massachusetts Institute of Technology [online]. Available at: https://www.media.mit.edu/projects/storytelling-companion/overview/ [Accessed 20 Feb. 2020]. (in English)
13. Schramm, H., & Wirth, W. (2010). Testing a universal tool for measuring parasocial interactions across different situations and media. Journal of Media Psychology, 22(1), pp. 26–36. (in English)
14. Shellenbarger, S. (2019). Why We Should Teach Kids to Call the Robot 'It'. The Wall Street Journal [online]. Available at: https://www.wsj.com/articles/why-kids-should-call-the-robot-

it-11566811801 [Accessed 20 Feb. 2020]. (in English)

15. Steinke, J., Applegate, B., Lapinski, M., Ryan, L., Long, M. (2011). Gender Differences in Adolescents' Wishful Identification With Scientist Characters on Television. [online]. Available at: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1075547011410250 [Accessed 20 Feb. 2020]. (in English)

16. Vollme, A.-L., Read, R., Trippas, D. and Belpaeme, T. (2018). Children conform, adults resist: A robot group induced peer pressure on normative social conformity. Journal Science Robotics, Vol. 3 (21), pp. 1–7. Available at: https://robotics.sciencemag.org/content/3/21/eaat7111 [Accessed 20 Feb. 2020]. (in English)

17. Williams, R. & Machado, C. & Druga, S. & Breazeal, C. & Maes, P. (2018). "My doll says it's ok": a study of children's conformity to a talking doll. [online]. Available at: https://www.researchgate.net/publication/325705688_My_doll_says_it's_ok_a_study_of_children's_conformity_to_a_talking_doll [Accessed 20 Feb. 2020]. (in English)

18. Найдьонова, Л. А., Дятел, Н. Л., Вознесенська, О. Л., Череповська, Н. І., Обухова, Н. О., Чаплинська, Ю. С., Дідик, Н. І. (2018) [Naydenova, L.A., Dyatel, N.L., Voznesenskaya, O.L., Cherepovska, N.I., Obukhova, N.O., Chaplinskaya, Iu.S., Didik, N.I.]. Медіаграмотність та інформаційна безпека: інформаційний бюлетень [Media literacy and information security: newsletter] [online]. За наук. ред. Л. А. Найдьонової, упоряд. О. О. Кришовська [In L.A. Naydenova, & O.O. Krishovskaya (Eds.)], Інститут соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України [Institute of Social and Political Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine] (с. 128). Available at: http://mediaosvita.org.ua/book/mediagramotnist-ta-informatsijna-bezpeka-2018/ [Accessed 20 Feb. 2020]. (in Ukrainian)

19. Чаплінська, Ю. С. (2019) [Chaplinska, Iu. S.]. Ставлення до роботів та роботизованих протезів: проблеми сьогодення і конструювання майбутнього [Relation to robots and robotic prosthetics: the problems of the present and the design of the future]. Наукові студії із соціальної та політичної психології [Published in Scientific Studies in Social and Political Psychology], 43 (46), С. 229–238 (in Ukrainian)

Чекстере Оксана Юріївна, *м. Київ*
ORCID 0000-0003-2435-3831

ВПЛИВ ВІРТУАЛЬНОГО СВІТУ НА ПРОВІДНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглядається тенденція до переміщення останнім часом ігрової діяльності дітей з реального світу у віртуальний. Представлені результати дослідження, у ході якого було з'ясовано міру залучення дітей 5-7 років у світ комп'ютерних ігор, визначення комп'ютерних ігор, яким надається перевага і кількість часу, який діти проводять за комп'ютером. Проведено аналіз впливу комп'ютерних ігор на поведінку дітей і стосунки їх з однолітками.

The article considers the tendency towards relocating the game activities of children from the real world to the virtual one. The results of the research reveal the following: the measure of engagement of children, aged 5-7 in the computer games world; the definition of computer games to which children give the preference as well as the time spent in front of the computer. Alongside this, there was a conducted analysis of the influence of computer games on the behavior of children and on their relationships with their peers.

Новітні інформаційні технології змінюють не тільки образ думок, а й спосіб життя сучасних людей. З ними взаємодіють самі широкі верстви населення, у тому числі й діти. Діти дошкільного віку вже зараз не поділяють реальне і віртуальне життя, а розробники безперервно створюють та вдосконалюють для них голосові технології, технології розпізнавання емоцій і когнітивного стану, алгоритми передбачення поведінки, чат-боти і віртуальних асистентів. Багато дітей вже в ранньому віці мають в сімейному акаунті свій профіль, де алгоритм дбайливо підбирає для них контент. Один з перших інтерактивних ресторанів (це нова концепція для закладу, в якій візуальні та інтерактивні технології використовують в якості засобів додаткової взаємодії з відвідувачами), відкритих в нашій країні, призначений саме для дітей. Новий вид комп’ютерних ігор, призначених як для дорослих, так і для дітей, в яких реалістичні візуальні та звукові ефекти створюють ілюзію присутності, вже за порівняно короткий час набув величезну популярність і створив небезпечну конкуренцію традиційним іграм.

Основним фактором відмінності умов розвитку сучасних дітей від їхніх попередників, на нашу думку, є зміна зовнішнього середовища, а саме, поява в їхньому житті нової *комп'ютерної віртуальної реальності.*

Замість маніпуляцій з реальними тривимірними предметами, які дитина «пізнавала руками», а не тільки зором, у комп'ютерному віртуальному світі вона працює з ілюзією, оперуючи двомірними предметами. Саме постійні реалістичні ілюзії роблять дитину нездатною до об'єктивного спостереження, утрудняють усвідомлення своєї суб'єктивності, блокують потребу в систематизації і запобіганні суперечностей.

У 2014 р. організація Zero to Three повідомляла, що 38% дітей молодше двох років користувалися мобільними пристроями (у 2012 р. їх кількість становила всього 10%). На даний час 80% дітей віком до чотирьох років користуються мобільними пристроями [1].

Психологи багато уваги приділяють іграм нового типу – комп’ютерним іграм. Цілісне уявлення про особистісний розвиток дитини в сучасних умовах

дають роботи академіка С. Д. Максименка [4; 7].

Такі науковці, як С. К. Акімов, Т. Бернерс-Лі, Н. П. Дементієвська, О. Ю. Комісарова, Л. О. Кондратенко, І. В. Кузнецова, Ю. І. Машбиць, Н. І. Пов'якель, М. Л. Смульсон, Г. В. Чайка та ін. в своїх дослідженнях наголошують, що створюючи альтернативу реальності, комп'ютерні технології роблять неможливе можливим, стираючи просторові, часові та фізичні межі, що в свою чергу створює ілюзію абстрактної свободи та безпеки, посилює бажання занурення в віртуальний простір.

Психологі, соціологі та практичні працівники (В. В. Абрамєнкова, О. С. Анісімов, А. Р. Баташев, І. Д. Єгоричева, О. О. Смірнова, М. В. Тендрякова, О. Є. Шерстнева, В. В. Щербина, M. Deutsh, M. Krueger, K. Young та ін.) відзначають у дітей і підлітків порушення міжособистісної взаємодії, тенденцію до посилення егоцентризму, які виявляються у труднощах навчання, в тому, що діти не утримують тривалий час контекст спілкування, утрудняються стати в позицію партнера і у спільній діяльності більш орієнтовані на досягнення своєї цілі, а не на пошук загального способу дії.

На думку Н. Б. Кириллової, нині формується особливе комп'ютерне покоління Homo virtualis – покоління з новими ідентифікаційними параметрами, яке сприймає фізичну й штучну (віртуальну) реальності як рівнозначні. З одного боку, одночасне, паралельне існування у двох реальностях істотно розширює горизонти пізнання, особистісного становлення і життєздійснення, а з іншого – актуалізує проблему впорядкування та співвіднесення цих реальностей [5].

Надмірна віртуалізація життєвого простору дитини, тісне переплетення реального і штучно створеного розхитують основи раціонального знання. Звична і тривала віртуальна активність спричиняє «лінивість» у реальних діях [2].

Л. О. Кондратенко виділяє ряд психологічних проблем, виникаючих внаслідок раннього залучення дітей до діяльності у віртуальній реальності і вважає, що дитині нав'язується пізнання світу через створений фантазією

дорослих квазісвіт, чиї параметри залежать виключно від уяви його творців. [6].

Враховуючи, що дитина не в змозі відрізнити справжню реальну ситуацію від уявлюваної, для дітей віртуальна реальність комп'ютера – це заміна справжньої реальності, як «осмисленої частини світу» на нову реальність, яка краще справжньої. Вона дозволяє розвиватися суб'єктивно приємним емоційним станам, штучно міняючи «настрій духу». Дитина починає ставиться до комп'ютера, як до живої істоти або ж починає ототожнювати себе з комп'ютером. Поступово зникає межа між живим і неживим, між особистістю і комп'ютером, матеріальним і духовним, між реальністю комп'ютера і справжньою реальністю [3].

Але незалежно від нашого бажання віртуальна реальність стає невід'ємною частиною повсякденної реальності. У користувачів, які проводять у віртуальному світі значну частину часу, з'являються нові інтереси; виявляються мотиви, цілі, установки й цінності, які прямо пов'язані з цим. А проникнення новітніх технологій у найрізноманітніші, раніше недоступні для них царини життя не тільки допомогло розв'язати безліч існуючих проблем, але й породило значну кількість нових.

Як відомо, найбільш інтенсивний період становлення головних психологічних новоутворень припадає на дошкільний і молодший шкільний вік, причому однією з найважливіших умов їхнього формування виступає рольова гра. Однак, за останні 3-5 років рольова гра усе більше поступається місцем комп'ютерній грі. Тому, як впливає зміна традиційної ігрової діяльності дитини на розвиток її особистості й буде присвячене наше дослідження.

За нашими спостереженнями, діти в дитячому садку усе рідше грають у сюжетно-рольові ігри. Причини цього явища, ми вважаємо, криються, насамперед, у невмінні дітей спілкуватися з однолітками, центрованості, а також у тім, що на вільну гру у дитячому садку відводиться усе менше часу.

Додаткові заняття з логіки, іноземним мовам, танцям чудово доповнюють програму дитячого садка, проте багато батьків записують дітей у всі гуртки відразу і у них просто не залишається часу на гру. Але ігрові переживання,

почуття і емоції є важливою стороною життя дитини, і, якщо дитина не може отримати їх у традиційній ролевій грі, вона звертається до сурогату – гри комп’ютерної.

Метою нашого дослідження було з'ясувати чи впливає на поведінку дітей і стосунки їх з ровесниками заміна традиційної сюжетно-рольової гри комп'ютерною грою.

Насамперед для з'ясування міри залучення дітей 5-7 років у світ комп'ютерних ігор, визначення комп'ютерних ігор, якім віддається перевага і кількості часу, якій діти проводять за комп'ютером, нами було проведене опитування батьків дітей старших груп ДНЗ № 303 і 1-х класів СШ № 209 у м. Києві. Опитано 68 батьків. Анкета охоплювала різні сторони життя і діяльності дітей. Серед питань анкети батькам пропонувалося відповісти й на такі:

1. Скільки часу в день дитина грає в комп'ютерні ігри?

2. Які комп’ютерні ігри більше всього подобаються дитині?

3. Як часто дитина спостерігає за процесом гри дорослих в комп'ютерні ігри?

4. Чи вважаєте ви, що комп'ютерна гра впливає на поведінку дитини і як?

Результати опитування наведенні в Таблиці 1.

Таблиця 1.

Результати опитування

Скільки часу в день діти грають у комп'ютерні ігри	Вік дитини (кількість у %)			Середній показник,%
	5-6 років ДНЗ	6 років ДНЗ	6-7 років школа	
Не грають	20	15	16	17
Грають до 0,5 год/день	36	28	42	35
До години на день	18	23	20	20
До 1,5 год/день	18	22	12	18
2 год і більше	8	12	10	10

З результатів видно, що 10% дітей 5-7 років проводять, граючи в комп'ютерні ігри більше 2 годин на день, 18% більше години на день, 20% – 30-60 хвилин на день, 35% – від 2 до 4 годин на тиждень і лише 17% взагалі не грають.

Найбільш залучені до комп'ютерних ігор 6-річні діти. Ми вважаємо, що це пов'язане з тим, що вони краще орієнтуються у віртуальному просторі, ніж 5-річні діти, і мають у своєму розпорядженні більше вільного часу, ніж школярі.

Серед дітей, які не грають в комп'ютерні ігри дівчат в 2 рази більше, ніж хлопчиків. А серед дітей, що грають більше години на день – хлопчиків в 2 рази більше, ніж дівчат. Дівчатка частіше грають в спокійні, розвиваючі і навчальні ігри та ігри за мотивами мультфільмів. Хлопчики віддають перевагу більш активним іграм – гонкам, стратегіям, симуляторам.

Чим же так привабливі для дітей комп'ютерні ігри?

Насамперед, дії, що розвертаються на екрані монітора, цікаві дітям з тих же самих причин, що й казки, – цей створений уявою світ, яскравіший, простіший і виразніший, аніж справжній. Тут мало напівтонів, не потрібно розбиратися в хитросплетіннях людських душ, угадувати наслідки своєї поведінки.

Допущені гравцем помилки завжди можна виправити, потрібно всього лише перезавантажити гру або повернутися на попередній рівень. А в реальному житті помилки залишаються помилками й можуть привести до зниження самооцінки, негативних стосунків з оточенням. Те ж стосується й скінченності нашого існування. З певного віку все діти, що нормально розвиваються, починають боятися смерті. Але в грі їм це не загрожує. Творці віртуальних забав пропонують користувачам навіть в одній грі по кілька життів.

Ігри легко можна міняти, коли ті набриднуть, або не догравати до кінця, якщо щось не виходить, і дорослі на це ніяк не відреагують. Спроба дитини так само зробити, наприклад, із заняттями в гуртку (не говорячи вже про школу), відразу стане об'єктом уваги дорослих, які прищеплюють своєму вихованцеві уявлення про цілеспрямованість, силу волі й наполегливість.

Комп'ютерні ігри набагато більше, ніж фільми або книги, дозволяють дітям ототожнитися з головними героями – відчути себе неймовірно сильними, відважними, розумними... А щоб так відчувати себе в реальному світі, потрібно

прикладати багато старань і зусиль.

Дошкільники й молодші школярі, як правило, мало що можуть змінити в оточуючій їх реальності, їхній спосіб життя цілком залежить від дорослих. В грі все відбувається за бажанням дитини, там вона може вибирати й змінювати ролі, рівні, декорації, повелівати долями.

Нарешті, сам комп'ютер – чудовий партнер по спілкуванню: завжди розуміє (якщо тиснеш на ті кнопки), не вередує, не конфліктує, не читає нотацій. Взагалі, з ним легко домовитися, не те що з реальним партнером. Тому діти, які мають труднощі в спілкуванні, віддають перевагу віртуальному світу.

Створюється замкнене коло: гра з комп’ютером не дає змогу навчитись правильним стратегіям у взаємовідносинах з ровесниками, а труднощі у спілкуванні з ровесниками штовхають дитину до частішої взаємодії з віртуальним світом.

Ми порівняли кількість звертань до психолога із приводу труднощів у спілкуванні дітей з їхньою захопленістю комп'ютерними іграми. Виявилося, що 80% дітей, які грають у комп'ютерні ігри більше 1 години на день, мають проблеми поведінки і спілкування з ровесниками. Найбільш популярні комп'ютерні ігри даної групи дітей – «стрілялки», гонки, стратегії. Рідше зустрічаються ігри за мотивами мультфільмів.

Розглянемо декілька випадків і спробуємо з'ясувати причини проблемної поведінки дітей.

Єлисей К., 6 років, родина повна, благополучна. Дитячий садок почав відвідувати тільки із цього року. Період адаптації до дитячого садка проходив важко – вранці у дитячому садку сильно кричав, плакав. З дітьми увесь час влаштовував бійки, дряпався, штовхався. Друзів не має. Загальні вимоги вихователя виконує, але при зверненні дорослого до нього особисто, впадає «у ступор», весь напружується й робить «страшне обличчя».

Тактильного контакту з дорослими з бридливістю уникає. Рухи поривчасті, сильно гримасує, кривляється. Єлисей у віці 3 років потрапив у лікарню з обструктивним бронхітом і, щоб скрасити дитині дозвілля, батьки

подарували їй PSP з комп'ютерними іграми. З того часу комп'ютер став основною і улюбленою іграшкою хлопчика. Ігри, яким віддається перевага – військові «стрілялки». Про себе Єлисей говорить: «Я – солдат!» і поводиться з дітьми відповідно до прийнятої ролі. У колективних іграх хлопчик не бере участь, переважно бігає й «стріляє» з іграшки, що заміняє зброю, відштовхує інших дітей, якщо вони зустрічаються на його шляху.

Тільки на другому занятті із психологом пішов на контакт. Розслабився, розповів про свою домашню кішку. У пісочниці побудував «Країну звірів», де всі звірі «були добрі, допомагали один одному, і ніхто нікого не їв». Із завданням методики «Родина звірів» не впорався – намалював кішку, сказав: «Тільки її люблю». На пропозицію психолога представити себе м’ячиком, відреагував з нерозумінням і сторожкістю.

Після проведення анкетування батьків з'ясувалося, що хлопчик щодня грає в комп'ютер 1,5-2 години, улюблена гра – військова стратегія.

З огляду на вищесказане, можна припустити, що труднощі в спілкуванні Єлисея з дітьми викликані не агресивністю хлопчика, як могло здатися спочатку (агресія була ситуативна й носила захисний характер), а сильною центрацією. Центрація означає, що дитина може бачити увесь світ тільки зі своєї точки зору, ніяких інших точок зору для неї не існує.

Подолання «пізнавального егоцентризму» відбувається, згідно Д.Б.Ельконіна, у рольовій колективній грі. Переключення з однієї ролі на іншу в різноманітних іграх дітей, перехід з позиції дитини на позицію дорослого приводить до систематичного «розхитуванню» уявлень дитини про абсолютність свого положення у світі речей і людей і створює умови для координації різних позицій. У Єлисея не було можливості виробити децентровану позицію, з огляду на домашнє виховання, епізодичне спілкування з дітьми й комп'ютерні ігри як альтернативу спілкування з дорослими.

Інший випадок. Микита К., 5,5 років. Відвідує дитячий садок з 3 років. Родина повна, благополучна. Хлопчик часто хворіє, сором’язливий, боязкий. Розмовляти почав тільки торік, що суттєво утруднило його контакти з

однолітками. На заняттях пасивний, практично не відповідає. Їсть дуже повільно й довго, як би відтягаючи момент контакту з дітьми. У групі ні з ким не дружить, у колективну гру його приймають нечасто, тому що він не завжди правильно розуміє правила гри. Періодично може бігати за ким-небудь з дітей, але не граючи з ним, а просто повторюючи його рухи. Але в основному грає наодинці, найчастіше в конструктор.

За допомогою до психолога звернулася вихователька, стривожена ізольованістю дитини.

При бесіді Микита бентежився, говорив так тихо, що важко було розібрати слова. Коли раптом помітив комп'ютер у кабінеті – оживився, сказав, що й у нього вдома такий же. Про комп'ютерні ігри розповідав натхненно. Виявилося, що знає їх цілу безліч і щодня проводить за комп'ютером досить багато часу. Проблеми з мовою й слабким здоров'ям не сприяли розвитку комунікабельності Микити, а комп'ютер на тривалий період замінив йому друзів.

Методика «Родина звірів». Намалював одного черв'яка – «це мій улюблений звір, інші не вийшли». На прохання психолога представити себе чарівником і озвучити заповітне бажання – відповів: «Хочу стати дорослим і придумувати ігри для комп'ютера».

Даний випадок яскраво демонструє перевагу, яку віддає дитина іграм у віртуальній реальності ніж контактам з однолітками. На наслідки, які пов'язані з раннім залученням до комп'ютерної гри, вказує провідний фахівець в галузі психосемантики і комп'ютерної психодіагностики, А. Г. Шмельов: «Умовність світу сучасних комп'ютерних ігор…. вимагає надзвичайного обмеження в доступі до них дошкільників, аж до повного виключення в окремих випадках – доки не сформувався Образ Реального Світу, як інтеграційна основа елементарного здорового глузду, вплив умовних ігор може виявитися у випадку вразливої дитини, певною мірою «шизофренізірующим». В усякому разі, нерідко дитина застрягає на етапі дитячого аутизму і егоцентризму: виявляється не чутливою до реальних вимог реального світу дорослих» [9; с. 332].

Проте, як свідчать дані анкетування, далеко не всі батьки повною мірою представляють наслідки надмірного захоплення дитиною іграми у віртуальному просторі. 37% вважають, що комп'ютерні ігри ніяк не впливають на поведінку дитини, 56% переконані в позитивному впливі комп'ютера і лише 13% батьків відзначають такі негативні прояви у поведінці дітей, як знервованість, вередливість, відчуженість.

Одними з перших звертають увагу на зміни в поведінці дітей вчителі початкових класів. Вони відзначають неадекватну поведінку деяких першокласників. І хоча Данило С., Микита В., Богдан Т. і Ярік Д. вчаться в різних класах, претензії вчителів до них практично однакові.

Ці діти відмовляються виконувати вимоги вчителя на уроці, займаються тільки тим, що їм цікаво, можуть під час уроку ходити класом, відволікають інших дітей і не реагують на зауваження. З однолітками в них часто виникають непорозуміння, які переростають у конфлікти.

Поглиблена діагностика виявила, що у хлопців затримується формування вміння вставати на позицію іншого, здатність враховувати думку партнера по спілкуванню, координувати свою діяльність.

Очевидно, що труднощі спілкування цих дітей пов'язані з тим, що вони не можуть адекватно передавати свої повідомлення (і через це їх не розуміють навколишні) або не можуть точно сприймати відтінки повідомлень інших людей, що може зумовити неадекватність їх вчинків.

Як стало відомо з анкетування батьків, Данило і Ярік грають на день не менш 1 години в стратегії, Микита – 1,5 год. в гонки. Тільки один Богдан з 4 хлопчиків не грає в комп'ютерні ігри (вдома немає комп'ютера).

Богдану 6 років, він – старша дитина в багатодітній родині. Авторитарний стиль виховання, застосування тілесних покарань, відчуття постійної загрози з боку батька виявляються як в тесті Розенцвейга, так і в бесіді з Богданом. Результати тесту Люшера свідчать про те, що незадоволена потреба в емоційній підтримці, теплоті, розумінні і любові викликає відчуття занепокоєння і тривоги у хлопчика, навколишнє оточення й значимі стосунки є джерелом

постійної напруги. Внутрішні проблеми негативно впливають на здатність зосереджуватися, що в свою чергу породжує труднощі в навчанні. Згідно з тестом Розенцвейга у Богдана переважають інтропунитивні реакції (47%), що направлені на самого себе з прийняттям провини або ж відповідальності за виправлення виниклої ситуації, фруструюча ситуація не підлягає засудженню. В основному реакції захисного типу – активність у формі осудження кого-небудь, заперечення або визнання власної провини; ухиляння від докору, спрямовані на захист свого «я».

Психологічне неблагополуччя цього хлопчика в школі, що виявляється в порушенні дисципліни, ігноруванні розпоряджень вчителя, емоційної «виключенності» з життя класу є продовженням і отреагуванням родинних проблем, надмірної суворості виховання, частими тілесними покараннями.

Інший хлопчик, Микита В., 6,5 років, єдина улюблена дитина в повній благополучній родині. Але стосунки з однокласниками в Микити не складаються, з ним ніхто не хоче дружити, навіть сидіти за однією партою. Діти вважають, що він «шкодливий, противний і всіх ображає». Микита стверджує, що діти просто не розуміють його жартів, які треба відзначити, бувають досить жорстокими. За результатами тесту Люшера видно, що хлопчик зазнає труднощі адаптації в колективі, шукає прихильності, дружби й розуміння оточуючих. Проявляє домінантність, прагнення до лідируючої позиції, запальність у конфліктних ситуаціях, нетерпимість до слабкості інших у міжособистісних контактах. Егоцентричний і образливий. Страждає здатність до концентрації уваги. Прагнення самоствердитися, підвищити самооцінку, підкреслити свою винятковість, домогтися поваги з боку оточуючих виступає як компенсація незадоволеної потреби в спілкуванні, дружбі. На питання тесту Розенцвейга намагався давати соціально бажані відповіді. У результаті переважали реакції інтропунитивного й імпунитивного напрямку самозахисного типу.

Основний шкільний конфлікт Микити проявляється у взаєминах з ровесниками. Хлопчик не вміє налагоджувати стосунки, входити в товариство

однолітків, домовлятися з ними, висловлювати свої побажання та узгоджувати їх з бажаннями та намірами інших.

Гуртки й спортивні секції Микита не відвідує, друзів поза школою не має. Весь вільний час проводить з батьками або грає в комп'ютерні ігри. А для того, щоб усвідомити своє «Я» необхідна взаємодія думок. Ця взаємодія, вважав Ж. Піаже, спочатку неможлива між дитиною й дорослим, тому що нерівність занадто велика. Дитина намагається наслідувати дорослого і в той же час захищати себе від нього, а не обмінюватися думками. Тільки індивіди, що вважають один одного рівними можуть здійснювати «розвиваючий» взаємний контроль. Такі відносини з'являються з моменту встановлення кооперації серед дітей, частіше за все у рольовій грі [10].

З огляду на вищесказане, дозволимо собі зробити припущення, що, у більшості випадків, витиснення сюжетно-рольової гри з життя дітей 5-7 років комп'ютерною грою негативно впливає на розвиток їхніх комунікативних навичок. В результаті у дітей можуть виникати складності із встановленням міжособистісних стосунків, з вираженням думок і емоцій.

Уміння достатньо точно виражати свої думки, а також розуміти повідомлення інших тісно пов'язане з рівнем розвитку децентрації. Поряд з імпульсивністю й недостатнім розвитком вольової сфери, егоцентризм стає вагомою причиною порушень поведінки.

Для того, щоб подолати егоцентризм, необхідні дві умови, зазначав Ж. Піаже: перша – усвідомити своє «Я» у якості суб'єкта й відокремити суб'єкт від об'єкта; друга – координувати свою власну точку зору з іншими, а не розглядати її, як єдино можливу [13].

Найбільш сприятливим середовищем для визрівання децентрованої позиції є сюжетно-рольова гра, основним вмістом якої є норми людських відносин. В грі дитина весь час «обертається», змінює свою позицію. Одні й ті ж предмети постають перед нею з різних боків. Інакше кажучи, гра послуговує децентрації дітей, що сприяє становленню у них логічного мислення. Саме рольова гра стає для дитини способом освоєння моральних норм. Лише у

рольовій грі дитина отримує навички соціальної взаємодії, в цій взаємодії, в переходах «Я – я-в-ролі» і узгодженні «моя роль – роль партнера» відбувається пізнавальна і емоційна децентрація. Якщо процес децентрації затримується, егоцентризм нерідко стає причиною ускладнень міжособистісних контактів. Невміння врахувати точку зору іншого обертається конфліктами й самітністю [15].

Таким чином, у ході дослідження, нами був виявлений значимий кореляційний зв'язок між порушеннями в поведінці дітей 5-7 років і їхньою захопленістю комп'ютерними іграми. Визначено часові інтервали й типи ігор: як правило, це стрілялки, стратегії та гонки, у які діти грають не менш 1 години на день. Розглянуто фактори, що сприяють розвитку процесу децентрації – необхідної умови успішної взаємодії. Ми не можемо відмовитися від технологій, та й не повинні цього робити. Деякі досягнення технології стимулюють поведінкову залежність, але вони ж збагачують наше життя неймовірними досягненнями. При розумному підході вони зовсім не повинні бути адиктивними. Дітей можна привчати до гаджетів але поступово і під постійним наглядом і керівництвом дорослих.

Список літератури

1. Алтер А. *Не оторваться. Почему наш мозг любит всё новое и так ли это хорошо в эпоху интернета.* Пер. с англ. Т. О. Новикова. Москва: Эксмо, 2019. 352 с.

2. Бондаровська В. М. Психологічні аспекти використання комп’ютера. Небезпека нових інформаційних технологій та розвиток здібностей дітей за допомогою комп’ютера. *Психолог.* Київ: Шкільний світ, 2005. № 25 (169). 64 с.

3. Галкин К. Ю. *Зависимость от виртуальной реальности компьютера – новый вид зависимого поведения* [Электронный ресурс]. URL: http: // www. psyinst. ru / library. php ? part = article&id=1564h

4. Діти в інтернеті: як навчити безпеці у віртуальному світі: *посібник для батьків* / І. Литовченко, С. Максименко, С. Болтівець [та ін.]. Київ: ТОВ «Видавни-чий будинок «Аванпост-Прим», 2010. 48 с.

5. Кириллова Н. Б. Медиасреда российской модернизации. Москва: Академический Проект, 2005. 400 с.

6. Кондратенко Л. О. Психологічні особливості інтелектуальної діяльності дитини в кібер-просторі. *Актуальні проблеми психології. Т. 8: Психологічна теорія і технологія навчання* / за ред. С. Д. Максименка, М. Л. Смульсон. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. Вип. 6. С. 139–146.

7. Максименко С. Д., Чепа М.-Л. А., Бугаева Н. М. Трансформационные механизмы нужды в зависимость: генетико-моделирующий метод прогнозирования аддикций в онтогенезе. *Материалы конференции «Экспериментальная психология в России: традиции и*

перспективы». Москва, 2010. С. 628-633.
8. Обухова Л. Ф. *Концепция Жана Пиаже: за и против.* Москва: Изд-во МГУ, 1981. 191 с.
9. Основы психодиагностики. *Учебное пособие для студентов педвузов.* / Под ред. А. Г. Шмелева. Москва, Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996. 544 с.
10. Пиаже Ж. *Речь и мышление ребенка.* / пер. с франц. и англ., сост., комм., ред. перевода Вал. А. Лукова, Вл. А. Лукова. Москва, Педагогика – Пресс, 1994. 528 с. (Серия: «Психология: классические труды»).
11. Собчик Л. Н. МЦВ – метод цветовых выборов. Модифицированный восьмицветовой тест Люшера. *Практическое руководство.* Санкт-Петербург, Изд-во «Речь», 2001. 112 с.
12. Римская Р., Римский С. *Практическая психология в тестах, или Как научиться понимать себя и других.* Москва: АСТ-ПРЕСС, 2001. 376 с.
13. Флейвелл Джон Х. *Генетическая психология Жана Пиаже.* [пер. с англ. М. Лисина, Л. Обухова; послесл. П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина]. Москва: Просвещение, 1967. 623 с.
14. Шпитцер М. *Антимозг: цифровые технологии и мозг.* / пер. с нем. А. Г. Гришина. Москва: АСТ, 2014. 288 с.
15. Эльконин Д. Б. *Избранные психологические труды.* Москва: Педагогика, 1989. 534 с.

***Череповська Наталія Іванівна**, м. Київ*

РОЗВИТОК ПАТРІОТИЗМУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕДІАПСИХОЛОГІЧНИХ РЕСУРСІВ

У роботі розглядається актуальність патріотизму молоді. Висвітлюється проблема розвитку патріотизму в добу медіа та інформаційних технологій. Висувається завдання розвитку патріотизму дітей дошкільного віку за допомогою медіапсихологічних ресурсів. Медіапсихологічні ресурси становлять україномовний медіаконтент і способи його опрацювання. Зазначається тривалість переглядів, спільне обговорення, пропонуються форми роботи з дітьми.
Ключові слова: патріотизм молоді, розвиток патріотизму дітей дошкільного віку, медіапсихологічні ресурси, український медіаконтент, форми роботи з дітьми.

The paper deals with the relevance of youth patriotism. We cover the problem of patriotism development in the age of media and information technologies, setting the task of the development of patriotism of preschool children with the help of media psychological resources. Media psychological resources are presented as media content in Ukrainian and ways of its processing. We indicate the length of the views, the collective discussion and propose the forms of work with children.
Keywords: youth patriotism, development of patriotism of preschool children, media psychological resources, Ukrainian media content, forms of work with children.

Актуальність зміцнення України як суверенної соборної європейської держави значною мірою полягає у подальшому становленні національної свідомості і збереженням ідентичності українського суспільства. Сучасний

соціально-політичний контекст оптимального розвитку нашої держави передбачає наявність в країні, так би мовити «критичної маси», активних громадян, патріотів.

Постановка проблеми. Розвиток патріотизму дітей і молоді, українізації регіонів країни обумовлений передусім не тільки консолідацією нації, реінтеграцією українського суспільства в цілому, але й потребою забезпечення патріотично-виховного процесу новими, ефективними засобами. Проблема патріотичного виховання, яке часто-густо здійснюється за старими методичними (радянськими) шаблонами, потребує свого розв'язання через інноваційні засоби впливу на особистість. Ми вважаємо, що ресурси психології загалом і медіапсихології зокрема становлять саме такі нові підходи, що здатні забезпечити патріотично спрямований виховний процес і забезпечити педагогів інноваційним методичним інструментарієм.

Аналіз публікацій та виокремлення невирішених частин загальної проблеми. Вагому роль патріотизму у державотворенні як любові до Батьківщини, шанобливого ставлення до її історії, традицій, символів, мови, готовності захищати її від ворогів і діяти в інтересах своєї країни – зазначено багатьма мислителями, педагогами, культурними діячами, що знайшло своє відображення в їхніх працях. В Україні, зважаючи на історичні обставини, феномен патріотизму часто ототожнювався з націоналізмом як формою протистояння окупантам різних імперій і збереження ідентичності власного етносу, притаманної йому культури, відновлення української державності. Проблемою засобів виховання патріотизму української молоді як любові до Батьківщини переймалося багато видатних осіб. Так, у першій половині XX ст. українські мислителі та ідеологи Д. Донцов, З. Коссак, С. Ленкавський основним методом патріотичного виховання молоді вважали *гартування тіла, волі* і *духу,* тобто, розвитку саморегуляції особистості на фізичному, регулятивному і світоглядному рівнях. Видатний український педагог Г. Ващенко пропонував метод спрямованого процесу *усвідомлювання* дитиною належності до своєї нації, її історії, культури відповідно до її віку: від

природного «стихійного», закладеного з дитинства, до «свідомого» патріотизму більш старшої молоді. Відомий публіцист, письменник і педагог Б. Заклинський одним із провідних методів формування патріотизму вважав *національне самовизначення* особистості: «Українець той, хто причисляє себе до українців» [6, с. 7], тобто пропонував свідому самоідентифікацію особистості з українською нацією, не зважаючи на етнічне походження. Видатні педагоги К. Ушинський і В. Сухомлинський мали гуманістичні погляди на виховання патріотизму учнів через *призвичаєння їм любові* до рідного краю, природи, народної творчості тощо.

У незалежній Україні питанням патріотизму практично довгий час не переймалися ні влада, ні освітяни, ні кіномитці: першим це було не вигідно і непотрібно, у других не було мотивації й стимулу, треті, за рідким виключенням, не мали ані коштів, ані бажання. Логічним наслідком цього ганебного явища можливою стала анексія Криму, референдум ментально зросійщеного населення на Донбасі і як наслідок – початок російсько-української війни.

Наразі проблема виховання патріотизму молоді дещо зрушила з місця і стала об’єктом уваги психолого-педагогічних наук. Питання виховання патріотизму, громадянських якостей молоді привернуло увагу таких українських спеціалістів, як І. Бех, П. Вербицька, Н. Волошина, П. Гнатенко, О. Жаровська, О. Киричук, В. Матящук, Н. Михальченко, В. Павленко, А. Погрібний, Ю. Руденко, Н. Снопко, С. Таглін, Н. Череповська, К. Чорна, О. Шестопалюк та багато інших.

На державному рівні актуальність проблеми виховання патріотизму знайшла своє відображення у таких документах, як Указ Президента України Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки (2015), Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді (2015), Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді (2011).

Разом з тим, вважаємо за необхідне звернути увагу на наступне.

Проблема розвитку патріотизму української молоді не обмежується тільки відсутністю інноваційних підходів загалом і методичного інструментарію у тому числі. Йдеться про деякі невирішені частини загальної проблеми розвитку патріотизму молоді. Так, на нашу думку, стратегічний напрям сприяння розвитку і виховання патріотизму має забезпечуватися такими тактичними завданнями:

1 – «виклики часу»: застосування медіа та онлайн ресурсів для розвитку патріотизму молоді;

2 – «мовне питання»: застосування українського медіаконтенту;

3 – «чим раніше, тим краще»: залучення дітей дошкільного віку до спрямованого процесу розвитку патріотизму.

Метою статті є артикулювання важливості розвитку патріотизму дітей дошкільного віку за допомогою медіапсихологічних ресурсів і дитячого проукраїнського медіаконтенту зокрема.

Виклад основного матеріалу полягає у розширенні змісту поставлених завдань щодо розвитку патріотизму дітей дошкільного віку.

1. «Виклики часу» як розвиток патріотизму за допомогою медіа та онлайн ресурсів

В історичному часі соціокультурний феномен патріотизму є динамічним процесом, який формується, розвивається, зміцнюється або гальмується, тобто, постійно трансформується, модифікується під впливом різноманітних зовнішніх чинників [5]. Цю думку Д. Донцова щодо постійного оновлення змісту і набуття патріотичних якостей особистості, які відповідають конкретному історичному часу розвитку суспільства, ми розвинули і доповнили вимогами нашої доби. Зважаючи на те, що загальною ознакою сучасної людської цивілізації стало виникнення високих технологій, інформаційного суспільства, глобалізаційних процесів, то новими якостями патріота має стати передусім *психологічна* адаптація до нових умов як набуття медіаінформаційної культури і медіаграмотності зокрема. Саме ці якості здатні нині забезпечити патріоту вільне функціонування у такому суспільстві, його оптимальну

взаємодію з медіа та інфопростором.

Тому й програму розвитку сучасного патріотизму необхідно відповідно треба збагатити *медіапсихологічними ресурсами.* Що таке медіапсихологічні ресурси і медіапсихологія загалом?

Медіапсихологія – це наука, яка вивчає вплив медіа на емоційно-когнітивну, ментальну, поведінкову сфери людини/дитини, на її комунікацію, творчу діяльність, а також вивчає вплив людини на медіа, що здатна спрямовувати свої дії на оптимальну організацію взаємодії з медіа, інформаційним простором, на практики (ігри, соціальні мережі), а також створення власного медіаконтенту тощо. Зокрема, медіапсихологія вивчає вікові особливості медіасприймання дорослих і дітей.

У свою чергу, медіапсихологічні ресурси становлять медіаконтент як дидактичний матеріал і психологічний інструментарій, спрямований на опрацювання різноманітного медіаконтенту. Тому медіапсихологічні ресурси мають умовно предметну і процесуальну площини та відповідають на питання «*чим»* здійснювати і «як» реалізувати визначену мету. Нагадуємо, що у нашому контексті, метою є розвиток патріотизму дітей дошкільного віку. Отже,

1) медіаконтент («що?», «чим?»): становить графіку (світлини, картинки), слайд-шоу, відео, ролики, фрагменти теленовин, документальні, ігрові стрічки та їх «нарізки», а також анімації, мультики; медіаконтент може бути у форматі телебачення, онлайн ресурсів, завантажений у комп'ютері, гаджеті, мобільному телефоні та ін.

2) медіапсихологічний інструмент («як?», «яким чином?», «в який спосіб?»): становить способи перегляду, прийоми, техніки, технології, вправи, тренінги, що застосовуються як у процесі перегляду зазначених медіаформатів, так і після нього.

2. «Мовне питання» як збереження української ідентичності

В умовах ідеологічної, інформаційної війни стратегічно важливого значення у збереженні національної ідентичності українців набуває розвинений патріотизм особистості, який, власне, становить її психологічний ресурс. Ресурс

патріотизму молоді полягає передусім у духовному зростанні особистості, конструюванні власної життєдіяльності відповідно її світоглядним позиціям, збагаченні духовної сфери патріотичними переконаннями, у більш глибокому її єднанні зі своїм етносом, нацією, країною. Не менш важливим є те, що патріотизм особистості виступає, так би мовити, її первинним психологічним імунітетом у формі «неприйняття», відторгнення відкрито агресивної, відверто брехливої, несумісної зі світоглядом патріота інформації, спрямованої проти його Батьківщини. Так, патріот здатен уже на почуттєвому рівні інстинктивно відчувати свідомо спотворену інформацію, спрямовану проти інтересів України, її народу, історії, культури, і саме тому не піддаватися її впливу. Тобто, патріотичні переконання, світогляд особистості уже самі по собі є певною мірою психологічним захистом проти брехливої, ворожої пропаганди та інших інформаційних деструктивних впливів з боку медіа [12].

Проте, сучасні українські реалії привносять нові виклики: йдеться про мову [1]. Зважаючи на те, що протягом багатовікової історії України наша мова пережила поза сотню актів свідомого нищення – лінгвоциду, проблема мови в Україні, як головної ознаки української нації, залишається не вирішеною. Суть проблеми полягає у тому, що, на думку Л. Костенко, нації зникають тоді, коли їм «відбирає» мову. Саме тому, цитуючи слова ірландця Томаса Девіса про те, що «Нація повинна боронити свою мову більше, ніж свою територію…, а втратити рідну мову і перейняти чужу – це є найгіршим знаком підданства» – Леся Українка проголошувала, що мова є маркером національної самоідентифікації [8].

Відповідно, питання збереження і популяризації української мови наразі набуває неабиякої важливості. У свою чергу, спрямований розвиток патріотизму молоді нині має приділяти значну увагу розвитку, удосконаленню, поширенню мови. Дуже важливо, щоб з раннього дитинства молодь виховувалася на одних колискових та віршах, на одних традиціях, як це є в повноцінних націях. Тоді українці не будуть існувати як два паралельні потоки, що майже не перетинаються. Якщо в нас буде повсюдна українська мова, що

зміцнить нашу національну ідентичність, то буде й лад, а якщо ні – то буде вічний «путін», як би він не називався [8].

Отже, узагальнюючи зазначене, наголошуємо, що у процесі організованого розвитку патріотизму дошкільнят як любові до великої Батьківщини – України, у дитячих виховних закладах, мова застосовуваного медіаконтенту має бути виключно українською.

3. «Чим раніше, тим краще»: залучення дітей дошкільного віку до патріотичного виховання

У цій частині ми розглянемо роль емоційно-почуттєвої сфери патріотизму особистості; вікові особливості та основні етапи патріотичного виховання дошкільнят; практичний аспект розвитку патріотизму дітей дошкільного віку за допомогою медіапсихологічних ресурсів

Роль емоційно-почуттєвої сфери патріотизму особистості.

Патріотизм – багатовимірна, багатокомпонентна і водночас цілісна система якостей особистості, яка об’єднує емоційно-почуттєву, інтелектуальну, діяльнісно-поведінкову сфери її існування [4].

Ці три групи якостей патріотизму становлять його змістові складові і саме у такій послідовності відбувається перебіг його розвитку: від емоційно-почуттєвого до свідомого, ментального, по тому вже до дієвого патріотизму [12]. Утім, у нашій роботі ми зупинимося на розвитку емоційно-почуттєвої сфери. Чому саме на ній? А тому, що у дитини дошкільного віку саме емоції і почуття відіграють одну з провідних функцій пізнання нею навколишнього світу.

Патріотизм особистості найчастіше визначається як *комплекс почуттів* до Батьківщини, її певний *психологічний стан*. З численних дефініцій патріотизму випливає, що первинною основою патріотизму суб’єкта є передусім *внутрішній стан* – так би мовити, стан душі, який багато в чому обумовлений взаємодією особистості із зовнішнім середовищем. Спеціалісти зазначають, що патріотичний стан, якщо він виник в особистості хоч одного разу, живе в ній завжди, при цьому виявляється самовідчуттям й

усвідомлюється дискретно [3]. Тобто патріотизм, як суб'єктивний внутрішній стан, пов'язаний передусім з емоційною сферою людини і являє собою набутий, специфічний *комплекс почуттів,* який найчастіше визначається як «патріотичні почуття» й охоплює: почуття *любові* до..., почуття *відданості, вірності* (комусь, чомусь), почуття *гордості* за..., почуття *поваги* до..., почуття *ненависті* до..., почуття *відповідальності* за..., почуття *обов'язку* щодо... та ін. До цього шерегу «почуттів», додамо ще й *почуття вдячності до країни,* в який живеш.

Про первинність емоційно-чуттєвої сфери та її значущість в патріотизмі суб'єкта свідчить не тільки різноманітні визначення патріотизму, а й його послідовне становлення саме через емоції і почуття. Так, дослідники вважають, що патріотизм зароджується і формується як відчуття, пов'язані зі світобаченням рідного краю, ближнього оточення, своєї мови в дитинстві, що щільно пов'язано із чуттєвою сферою дитини, яка дозволяє інтегрувати патріотичний феномен на чуттєвому рівні. Це є природний, ще стихійний, несвідомий патріотизм [2].

Можна сміливо стверджувати, що без почуттєвої основи немає патріотизму. Активна громадянська позиція, прагматичний, розумний вибір, конструктивна діяльність, політична активність тощо без почуття любові до своєї країни буде всім, чим завгодно, але не патріотизмом. Патріотичні почуття – як життєдайна сила: народжують, стимулюють, підтримують, надихають, відроджують, рухають, спрямовують, надають значущого сенсу вищезазначеним та іншим видам суспільної діяльності.

Якщо людина через ті чи ті обставини до дорослого віку ніколи не відчувала патріотичних почуттів до країни, в якій вона живе, то для того, щоб розвинути у неї патріотичне ставлення до Батьківщини, спочатку треба активізувати її емоційно-почуттєву сферу. Таку людину необхідно чимось зацікавити, можливо, вразити, схвилювати, щоб вона емоційно перейнялася, наприклад, історичною подією (Батуринська різня, бій під Крутами, Голодомор 30-х), подією із сучасного життя, зразками героїчної поведінки як історичних

постатей, так і наших сучасників тощо. Лише на тлі емоцій, почуттів, що виникли, у неї може з'явитися привід замислитися, щось усвідомити, зробити крок до власного вибору стати патріотом [12].

Отже, емоційно-почуттєва складова патріотизму є традиційно первинною, бо він народжується з почуттів.

Патріотичні почуття у вигляді любові до свого рідного краю, батьківського дому, мови, традицій, країни тощо реалізують *почуттєво-ідентифікаційну функцію патріотизму,* за допомогою якої людина почуттєвим чином ідентифікує себе зі своєю родиною, найближчою спільнотою, оточенням.

Розвинений емоційно-почуттєвий патріотизм дитини стає *підґрунтям для подальшого розвитку патріотизму* вищого рівня, заснованого на свідомій патріотичній позиції, системі переконань і цінностей, які у свою чергу опредметнюються у практичні дії, спрямовані для блага Батьківщини.

Формування патріотичних почуттів, уявлень, звичок, настроїв, прагнень, норм патріотизму здійснюється головним чином через *Образ* – візуальний, аудіальний, метафоричний вербальний. Образ, як уявлення людини про щось, тісно пов'язаний з її емоційною сферою, яка, на переконання спеціалістів, у філогенезі є значно давнішою за мисленнєву, а в онтогенезі розвивається раніше, ніж мислення. Звідси випливає, що Образ, як похідне емоційно-почуттєвої сфери людини, є найбільш сильним агентом впливу на формування її почуттів, уявлень, прагнень тощо.

3.2. Вікові особливості та основні етапи патріотичного виховання.

Патріотизм особистості має пройти певний шлях формування згідно з віковими с особливостями. Процес патріотичного виховання дітей і молоді охоплює *дошкільний* період та *шкільний.* Зауважимо, що у дорослому віці патріотизм людини як її емоційно-інтелектуальні, мотиваційно-дієві якості продовжує вдосконалюватися. Кожен попередній етап є питомим підґрунтям до наступного.

Як вже зазначалося, у контексті даної роботи ми артикулюємо на

розвитку патріотизму дітей саме дошкільного віку, як базового періоду становлення майбутнього патріота. За основу виховання патріотизму дітей в цілому і дошкільного віку зокрема, взято вікову періодизацію Г. Ващенка [2, с. 19-38], який у дошкільному періоді розвитку патріотизму виокремив два вікових етапи.

Педагог вважає, що вже у 3-4 рочки варто розпочинати виховання патріотизму в ігровій, цікавій формі, у призвичаєнні їх до національних символів, вишиванки, колискових мелодій, віршиків, казочок. Саме у цей період у дітей молодшого віку патріотизм формується на рівні чуттів, почуттів. Це так званий «природний», «стихійний», «несвідомий» патріотизм.

По мірі дорослішання патріотизм дітей 5-6 рочків потроху набуває більш свідомих рис, що підтверджується й сучасними дослідниками [7; 9]. Втім, на думку, педагога «стихійний патріотизм є *фундаментом* для патріотизму свідомого; тому стихійну любов до батьківщини не треба нехтувати, а, навпаки, всіма засобами підтримувати» [2, с. 16].

Таким чином, діти старшого дошкільного віку вже мають чітко знати, що: усі вони *українці*, бо живуть в державі *Україна;* вони також мають знати свою й етнічну приналежність, якщо така має місце бути, (наприклад, український татарин, український єврей тощо); вони мають знати *назву місця проживання:* міста, містечка, села, в якому живуть, а також *назву області,* тобто, знати повну назву своєї «малої батьківщини», з якої починається велика Батьківщина; знати основні символи – *тризуб* як малий герб, *прапор та національні кольори,* впізнавати мелодію *Гімну України* [12].

3.3. Практичний аспект розвитку патріотизму дітей дошкільного віку за допомогою медіапсихологічних ресурсів

Психологічний аспект розвитку патріотизму дітей дошкільного віку.

Зважаючи на те, що провідною діяльністю дошкільного віку є гра, патріотичне виховання завжди здійснюється у невимушеному форматі гри, забави. Сприймання світу, нового – відбувається переважно через чуття, почуття, тобто, через емоційну сферу дитини.

Тому її активізація буде ефективною саме через Образ: візуальний (яскраві картинки, іграшки в національному одязі, державні символи – прапор, герби, святковий національний одяг тощо), вербальний (народні казки, приказки, скоромовки, абетка – все подається мовою, позитивно емоційно), аудіальний (дитячі народні та авторські пісеньки, народні мелодії, для старших дошкільнят – гімн); власноруч створений продукт на заняттях малювання, витинання, ліплення за яскравим, цікавим зразком/образом.

Завжди треба пам'ятати, що Образ є потужним стимулом на емоційно-почуттєву сферу особистості.

Медіапсихологічний аспект розвитку патріотизму дошкільнят.

В умовах розвитку інформаційних технологій, безпрецедентного розмаїття засобів масової інформації та поширення кіберпростору, важливої ролі у розвитку патріотизму молоді і дошкільнят у тому числі, набувають медіапсихологічні ресурси: аудіо, візуальний, аудіовізуальний медіаконтент, а також засоби його застосування.

У взаємодії дітей з медіа принцип впливу Образу на їхню емоційну сферу так само залишається провідним.

Дітям, починаючи з 3-х рочків можна показувати коротенькі на 30-60 сек. анімаційні фільми (мультфільми), давати прослуховувати коротенькі віршики або пісеньки; за бажанням дитини можна 1-2 рази повторити той самий переглянутий тільки-но міні-фільм; з 4-х років тривалість перегляду можна поступово подовжувати до 10 хв..

Діточкам 5-6 років можна показувати анімаційні фільми (мультфільми) або їхні фрагменти, зміст яких відповідає їхньому віку, більш тривалі за часом: від 10 до 15 хв.

Після перегляду рекомендовано обов'язковий зворотний зв'язок: запитати у дітей, чи сподобалось їм і що саме? Таким чином, ми розвиватимемо мову, пам'ять, рефлексію, ми знатимемо про те, що хвилює дитину, ми налагоджуємо/зміцнюємо з дитиною емоційний зв'язок.

Пам'ятаймо загальні правила культури взаємодії дитини з медіа:

Медіаконтент має бути озвучений тільки державною мовою: призвичаєння дітей дошкільного віку до української мови – первинний важливий елемент патріотичного розвитку дітей через Образ мовлення, пісні, віршика.

Тривалість перегляду для молодших дітлахів:

3 роки – до 5 хв.; 4 роки – до 10 хв..

Тривалість перегляду для старшеньких дошкільнят:

5 років – до 15 хв.; 6 років – 15-20 хв..

Обов'язковість зворотного зв'язку після перегляду: у лагідній, заохочувальній формі.

Увага для батьків! Не можна під час прийому їжі дитиною показувати їй мультики, відео тощо. По-перше, це руйнує процес травлення: дитина відволікається від нього, тому що вся її увага зосереджена на мультику; по-друге, це змалечку формує залежність від медіазасобів, тенденцію аутичної поведінки та інше.

3.4. Практичне заняття: «Створення слайд-шоу з малюнків про Україну»

Пропонуємо практичне заняття, яке можна провести як у групі старших дошкільнят у дитячому садку, так й індивідуально з дитиною вдома.

1 етап – для старших дітей: діти малюють (витинають, ліплять) за означеною темою, наприклад: «Символи України», «Я люблю Україну», «Ми – українці», «Україна – країна Козак*і*в і Коз*а*чок», «Мамай», «Герої України», ілюстрування українських народних казок, пісень – будь-що про Україну.

2 етап – для вихователя/дорослих: а) дитячі малюнки цифруються, б) з них створюється певна послідовність, в) підбирається музичний супровід, г) за допомогою комп'ютерної програми робимо слайд-шоу, д) час для перегляду кожної картинки виставляємо на 4 сек., щоб можна було встигнути усе розглянути детально; є) на початку слайд-шоу не забуваємо зробити назву, поставити рік, дату, зазначити заклад; наприкінці – написати імена, прізвища усіх авторів.

3 етап – спільний перегляд: сюрпризний момент («А що я зараз вам

покажу!»); перегляд на великому екрані, щоб усім було видно; допускається доброзичливе, лагідне коментування демонстрованих робіт з боку дорослих.

4 етап – обговорення: після перегляду діти мають поділитися емоціями і висловитися, відповідаючи на запитання: «що найбільше сподобалося?», «чим сподобалося?»; за бажанням дітей можна переглянути «кіно» ще раз, щоб закріпити позитив.

5 етап – завершення: похвалити дітей за роботу, акцентувати на отриманому результаті; насамкінець бажаним є гасло «Слава Україні!» з боку педагога, а також відповідь дітей «Героям слава!». Це – як пароль української нації, якому треба вчити дітей, якщо ми дійсно хочемо виховати патріотів.

До речі, створений медіапродукт можна широко застосовувати, починаючи з демонстрації на батьківських зборах, на відповідних заходах закладу, для звітності, «роздати» батькам на смартфони тощо.

Для проведення інших занять з розвитку патріотизму в іншому форматі за допомогою медіаресурсів і для творчого натхнення у кінці статті надається перелік цікавого матеріалу за посиланнями.

3.5. Взаємодія з батьками.

Актуальною й до нині залишається думка відомої української письменниці і публіцистки, громадської діячки та перекладачки, відомої фольклористки, мами геніальної Лесі Українки та ще п’ятьох не менш талановитих дітей – Олени Пчілки – про те, що майбутнє батьківщини залежатиме від того, що дитині буде прищеплено в сім’ї: чи виросте вона приятелем України, чи її ворогом [11]. Від себе додамо, що у світлі сучасних глобалізаційних змін у світі, які певним чином охоплюють українське суспільство, дитина може також вирости байдужою до своєї батьківщини, якщо її родина байдужа.

Тому важливим для педагогів дошкільних виховних закладів є впровадження системної роботи з батьками, як у контексті залучення їх до медіакультури, патріотичного виховання дітей, так і щодо розвитку української мови їхніх дітей.

Висновки.

1. Однією з проблем розвитку патріотизму молоді й дітей дошкільного віку зокрема, є відсутність інноваційного методичного інструментарію. Ним можуть стати медіапсихологічні ресурси, як різноманітний за змістом і форматом *медіаконтент* та *способи* його застосування.

2. Необхідною умовою використання медіаконтенту, різноманітного за змістом, часовою тривалістю, що відповідають віку дитини, а також за форматом (мультик, пісенька, віршик, творче завдання) є озвучення його українською мовою. Цей фактор надасть можливість призвичаїти дітей до української мови, закласти передумови їхньої національної ідентичності.

3. Зважаючи на те, що любов до Батьківщини ґрунтується на емоціях і почуттях, які в онтогенезі випереджують раціональне мислення у способі пізнання світу і ставлення до нього, вважаємо що спрямовано розвивати патріотизм через *о*брази медіаконтенту можна з раннього віку – дошкільного.

Список літератури

1. Васютинський В. *Українські російськомовні патріоти*. [Електронний ресурс]. URL: http://tsn.ua/blogi/themes/psihology/ukrayinski-rosiyskomovni-patrioti-364265.html
2. Ващенко Г. *Виховання любові до Батьківщини* (націоналізм і інтернаціоналізм). Лондон: Вид. КК СУМ у В. Британії, 1954. 40 с.
3. Віндюк П. А. *Критерії патріотичного виховання студентської молоді* [Електронний ресурс]. URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp15/tezi.vindjuk.pdf
4. Гонський В. *Людина і нація. Час воїнів*. Київ: Основа, 2012. 264 с.
5. Донцов Д. *Патріотизм*. Львів, 1936. С. 48-63.
6. Заклинський Б. *Що треба знати кожному українцеві*? Київ: Богуслав-книга, 2015. 48 с.
7. Колодій О. С. Генетичні закономірності розвитку патріотизму в історії педагогічної думки. *Постметодика*, 2010. № 4. С. 2-6.
8. Малкович І. *Втратити рідну мову і перейняти чужу – найгірший знак підданства*. [Електронний ресурс]. URL: https://24tv.ua/vtratiti_ridnu_movu_i_pereynyati_chuzhu__naygirshiy_znak_piddanstva__ivan_malkovich_n972953?fbclid=IwAR0pOTtuPOOAOFNoPKvC9TK775PMqrIQoDc2Fc-vOg3SScMlf0s56_1E0jA
9. Матящук В. П. *Сучасне патріотичне виховання в школах України*. Тернопіль: Мандрівець, 2014. 384 с.
10. *Освіта дитини XXI століття*. [Електронний ресурс]. URL: https://www.youtube.com/channel/UCYEA0vxmjI8FynI4QRqf64g
11. Романюк Н. *Матір Лесі Українки прив'язали до коня і вели на допит.* [Електронний ресурс]. URL: https://visnyk.lutsk.ua/news/ukraine/47721-matir-lesi-ukrainky-pryvyazaly-do-konya-i-vely-na

dopyt/?fbclid=IwAR1hrKB5ESQt71kEcxnUVOq4zZh_RMlSzpYCLBE9kDPY7WaXZTxkYZVDDkU

12. Череповська Н. І. *Медіаосвітні ресурси розвитку патріотизму і критичного мислення молоді*: навчально-методичний посібник. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2017. 156 с. URL: http://mediaosvita.org.ua/book/mediaosvitni-resursy-rozvytku-patri/

Перелік онлайн ресурсів для дітей:

1. Веб-сайт для дітей «Весела абетка». [Електронний ресурс]. URL: www.abetka.ukrlife.org
2. Веб-сайт Музею І. М. Гончара. [Електронний ресурс]. URL: http://honchar.org.ua
3. Веб-сайт «Українська казка». [Електронний ресурс]. URL: www.kazka.in.ua
4. Джерельце – Українські дитячі пісні. Багато Українських дитячих пісень композитора Надії Галабурди. Ukrainian_children_s_songs. [Електронний ресурс]. URL: https://www.youtube.com/channel/UC_6mDOUlWIUW6jba0MSOEcw/featured
5. Дитячий сайт Левко: казки, розмальовки, вірші, онлайн ігри. [Електронний ресурс]. URL: http:// levko.info/
6. Дитячий телеканал Плюсплюс. [Електронний ресурс]. URL: https://plus-plus.tv/1plus1video
7. Казки Сашка Лірника. UA. Суспільне мовлення. [Електронний ресурс]. URL: https://1tv.com.ua/programs/kazkylirnyka
8. Мультфільми для дітей віком 4-6 років. MagneticOne.Org. Освіта дитини XXI століття. [Електронний ресурс]. URL: https://www.youtube.com/playlist?list=PLshJpmmXcDiRiK0nsxNrv9RiuMGTYl0qm
9. Першоцвіт: мультики. [Електронний ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=Ttr8OKMEZwM
10. Розвивальні та пізнавальні мультфільми українською мовою. [Електронний ресурс]. – URL: http://dity.te.ua/osvita_mult
11. Телекомпанія Малятко ТВ: короткі мультики, пісеньки. [Електронний ресурс]. URL: https://www.youtube.com/channel/UCUJSQbdfrYae6DpP7l4HVwA
12. UA.КАЗКИ. [Електронний ресурс]. URL: https://kazky.suspilne.media/list.php

Швець Оксана Вікторівна, *м. Кременець*
ORCID 0000-0001-7120-9299

РОЗВИТОК ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА ЗАСОБАМИ ПРИРОДИ

Висвітлено особливості використання засобів природи задля розвитку особистості дошкільника. Автором зосереджена увага на тому, які завдання природничого змісту можна реалізувати шляхом використання засобів природи в закладі дошкільної освіти; як розвинути природничо-екологічну компетенцію дошкільника та що виступатиме результатами освітньої роботи вихователя в цьому напрямку; наводить критерії, *котрі засвідчують рівень сформованості в дошкільників елементів екологічної культури.*

The features of the use of facilities of nature are reflected for the sake of development of personality of preschool child. By an author rapt attention on that, what tasks of natural maintenance can be realized by the use of facilities of nature in establishment of preschool

education; how to develop the naturally- ecological competense of preschool child and that will come forward as educational job of educator performances in this direction; points criteria that certify the level of formed for the preschool children of elements of ecological culture.

Сучасні умови розвитку суспільства суттєво відрізняються від тих, що були десять чи двадцять років тому. Інформатизація усіх сфер життя призвела до того, що переважна більшість дітей дошкільного віку користуються смартфонами, іншими гаджетами, мало часу проводять на природі та в русі. Це є не зовсім позитивною тенденцію для розвитку та формування дитини, тому варто змінити підходи щодо заохочення дитини взаємодіяти з природою, як вдома, так і в закладі дошкільної освіти.

Дошкільний вік є початковим етапом формування особистості, її розвитку. Саме використання сенситивних періодів розвитку дитини дає змогу сприяти якісному зростанню особистості дошкільника, зокрема засобами природи. Природа – це невичерпне джерело всебічного розвитку дитини, ефективний засіб формування її екологічної освіти, розширення сфери емоційних вражень, розвитку гуманного ставлення до неї, почуття обов'язку за збереження її багатств, формування таких моральних якостей, як доброта, чуйність, любов і увага до всього живого.

Особливості розвитку особистості дошкільника в закладі дошкільної освіти відбувається згідно із окресленими лініями. Зокрема, зміст освітньої лінії Базового компоненту дошкільної освіти – «Дитина у природному довкіллі» містить доступні дитині дошкільного віку уявлення про природу планети Земля та Всесвіт, розвиток емоційно-ціннісного та відповідального екологічного ставлення до природного довкілля. Природнича освіченість передбачає наявність уявлень дитини про живі організми і природне середовище, багатоманітність явищ природи, причинно-наслідкові зв’язки у природному довкіллі та взаємозв’язок природних умов, рослинного і тваринного світу, позитивний і негативний вплив людської діяльності на стан природи. Ціннісне ставлення дитини до природи виявляється у її природодоцільній поведінці: виважене ставлення до рослин і тварин; готовність включатись у практичну

діяльність, що пов’язана з природою; дотримування правил природокористування [1].

Формування гуманного ставлення до природи у зростаючої особистості – дитини дошкільного віку – основне завдання екологічного виховання, яка реалізується шляхом розвитку в дітях співчуття, співпереживання і співчуття до всіх живих істот на планеті. Саме завдяки засобам природи (праці в природі, дорученням, бесідам та розповідям про природу, іграм, художнім картинам, усній народній творчості, природничим святам та розвагам та ін.) можливе формування у дошкільників активної позиції «захисника і друга» світу природи. Діти, зростаючи, пізнають природнє довкілля, стикаються із різними засобами природи, особливо вразливі і чуйні, тому активно включаються у всі заходи щодо захисту тих, хто цього потребує. Важливо показати дітям, що люди займають більш сильну позицію по відношенню до світу природи (наприклад, рослини зів'януть без поливу, птиці взимку загинуть від холоду без годівлі).

Педагогічно доцільне використання засобів природи у закладах дошкільної освіти дає змогу вихователеві дітей раннього та дошкільного віку реалізувати ряд завдань:

1) формування системи елементарних наукових екологічних знань, доступних розумінню дитини-дошкільника (перш за все як засобу становлення усвідомлено-правильного ставлення до природи);

2) розвиток пізнавального інтересу до світу природи;

3) формування первинних умінь і навичок екологічно грамотного і безпечного для природи і для самої дитини поведінки;

4) виховання гуманного, емоційно-позитивного, дбайливого, дбайливого ставлення до світу природи і навколишнього світу в цілому;

5) розвиток почуття емпатії до об'єктів природи;

6) формування умінь і навичок спостережень за природними об'єктами і явищами;

7) формування первісної системи ціннісних орієнтацій (сприйняття себе

як частини природи, взаємозв'язку людини і природи, самоцінність і різноманіття значень природи, цінність спілкування з природою);

8) освоєння елементарних норм поведінки по відношенню до природи, формування навичок раціонального природокористування у повсякденному житті;

9) формування вміння і бажання зберігати природу і за необхідності надавати їй допомогу (догляд за живими об'єктами), а також навичок елементарної природоохоронної діяльності в найближчому оточенні;

10) формування елементарних умінь передбачати наслідки деяких своїх дій по відношенню до навколишнього середовища [1; 2; 4].

Використання потенціалу засобів природи, в залежності від віку дітей та індивідуальних особливостей, рівня пізнавальних інтересів має на меті сформувати або розвинути в дошкільників природничо-екологічну компетенцію.

Природничо-екологічна компетенція дошкільника за Базовим компонентом дошкільної освіти відображається такими результатами освітньої роботи, зокрема дитина:

1) обізнана з природним середовищем планети Земля та Всесвітом як цілісним організмом, у якому взаємодіють повітря, вода, грунт, рослини, тварини, люди, Сонце, Місяць тощо; усвідомлює їх значення для діяльності людини, для себе;

2) сприймає природу як цінність, виокремлює позитивний і негативний вплив людської діяльності на стан природи, довільно регулює власну поведінку в природі;

3) усвідомлює себе частиною великого світу природи; знає про залежність власного здоров’я, настрою, активності від стану природи, її розмаїття і краси; виявляє інтерес, бажання та посильні уміння щодо природоохоронних дій;

4) знає про необхідність дотримання людиною правил доцільного природокористування, чистоти природного довкілля, заощадливого

використання природних багатств, використання води, електричної та теплової енергії в побуті; прикладає домірні зусилля зі збереження, догляду та захисту природного довкілля [1].

Для оцінки ефективності проведеної роботи в напрямку розвитку особистості дошкільника засобами природи, вихователі орієнтуються на ряд *критеріїв*, котрі засвідчують рівень сформованості в дошкільників елементів екологічної культури. Це критерії:

1) прояв позитивних емоційних реакцій на об'єкти та явища природи;

2) прояв відповідного емоційного ставлення до виконання та порушення правил поведінки у природі;

3) наявність системи знань про рослини та тварин, неживу природу, їх взаємозв'язок та взаємозалежність;

4) знання основних правил природокористування, розуміння їх екологічної суті (слід охороняти корисні види рослин, тварин від винищення, не можна брати живих істот з місць їхнього існування, дбайливо ставитись до землі, води, повітря, оскільки це середовище, де мешкають живі істоти, обережно поводитись у природі, щоб не приносити їй шкоди тощо);

5) стійкий прояв турботи про мешканців куточка природи, позитивне ставлення до праці в природі, наявність відповідних навичок та вмінь;

6) оволодіння конкретними способами поведінки під час прогулянок на майданчику дошкільного закладу та екскурсій у природу згідно з засвоєними правилами [2; 4].

Важливо підкреслити, що вихователь закладу дошкільної освіти має спрямовувати пізнавальну активність дошкільників на систематичне сприйняття об'єктів живої і неживої природи, поєднуючи між собою засоби природи (наприклад, спостереження та ігри, розповідь та перегляд кінофільму, художні твори [3] про природу із працею в природі тощо). Інтеграція засобів природи під час діяльності дітей в закладах дошкільної освіти сприятиме всебічному розвитку дітей, впливатиме на їхній емоційний стан, формуватиме бажання діяти та перетворювати оточуючий світ, бути відповідальним за свої

дії.

Рекомендуємо використовувати засоби природи батькам дошкільників таким чином: давати дітям посильні доручення (дивитися мультики про природу, пізнавальні відео природничого змісту, підділляти кімнатну рослину, розпушити грунт; погодувати домашнього улюбленця; розповідати дітям про об'єкти природи, описувати їх дитині; спостерігати з дитиною за птахами, іншими тваринами; проводити досліди та експериментувати, не завдаючи шкоду природі; спільно вирощувати розсаду, багато читати дитині про природу, вчити милуватися нею тощо). Спільна робота батьків дошкільників та вихователів закладів дошкільної освіти щодо використання потенціалу засобів природи для розвитку зростаючої особистості дитини буде якісною та оптимально ефективною.

Список літератури

1. *Базовий компонент дошкільної освіти* / Науковий керівник А. М. Богуш. Київ: Редакція журналу «Вихователь-методист дошкільного навчального закладу», 2012. 28 с.

2. Казмерчук І. Естетичне виховання дошкільників засобами природи. *Інноваційний досвід педагогів дошкільної та початкової освіти Житомирщини*: зб. наук.-метод. пр. / за заг. ред. В. Є. Литньова, Н. Є. Колесник. Житомир, 2012. С. 107-110.

3. *Поетичні сходинки зростання:* навчально-методичний посібник / авт.-упор. В. Є. Бенера, О. В. Швець. Тернопіль: ФОП Паляниця В. А., 2018. 388 с.

4. Тарасенко Г. Формування у дошкільників гуманно-особистісного ставлення до природи: аксіологічний аспект. *Актуальні проблеми дошкілля:* зб. наук. праць / за ред. Марії Чепіль. Дрогобич: РВВ ДДПУ ім. І. Франка, 2012. С. 13-20.

Шепельова Марія Володимирівна, *м. Київ*
ORCID 0000-0002-3293-4997

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ГАЛУЗІ

У статті продемонстровано можливості проектування психологічного супроводу особистісно-професійного зростання майбутніх фахівців дошкільної галузі. Представлено результати дослідження особистісних властивостей студентів – майбутніх вихователів ЗДО. Запропоновано підхід до проектування розвитку професійно важливих особистісних властивостей майбутніх фахівців дошкільної галузі.

Ключові слова: *психологічний супровід, особистісно-професійне зростання, особистісні властивості, майбутні фахівці дошкільної гаулзі.*

The article demonstrates the possibilities of projecting psychological support for personality and professional growth of future preschool branch specialists. The results of the study of the personality attributes of students – future pre-school teachers are presented. An approach for projecting the development of professionally important personality attributes of future preschool branch specialists is proposed.
Keywords: *psychological support, personality and professional growth, personality attributes, future preschool branch specialists.*

Одним із завдань психологічного супроводу особистісно-професійного зростання майбутніх фахівців дошкільної галузі є визначення найбільш ефективних шляхів розвитку їх професійно важливих особистісних властивостей. Для цього ми пропонуємо підхід, який передбачає визначення необхідних особистісних властивостей, їх діагностику та проектування їх розвитку шляхом розрахунку факторних навантажень та визначення системоутворювальних факторів.

У нашому дослідженні було виділено такі особистісні властивості, як емпатійність, психічна стійкість / психічна неврівноваженість, соціальна пристосованість / асоціальність, соціальна контактність / інтровертованість, емоційна нечутливість / сензитивність, а також особистісні творчі характеристики: схильність до ризику, допитливість, схильність братися за вирішення складних задач, схильність до фантазування.

Для дослідження особистісних творчих характеристик студентів було застосовано опитувальник Ф. Е. Вільямса, модифікований О. Є. Тунік [6], який дозволив визначити наступні показники творчості студентів: схильність до ризику, складність (комплексність), допитливість та уяву. Схильність до ризику має такі прояви: конструктивне сприйняття критики, припущення можливості невдачі; намагання висувати припущення; діяти у неструктурованих умовах; захищати власні цілі. Складність (комплексність) проявляється в пошуку багатьох альтернатив; баченні різниці між тим, що є, і тим, що могло б бути; прагненні привести в порядок невпорядковане; аналізувати складні проблеми, сумніватися в єдиному вірному рішенні. Проявами допитливості є гра ідеями, пошук виходу з невизначених ситуацій, цікавість до загадок, головоломок; роздуми над прихованим сенсом явищ. Уява проявляється у здатності до

візуалізації, довірі до інтуїції [6, с. 12].

Визначення рівня емпатії у досліджуваних здійснювалося за допомогою методики «Діагностика рівня емпатійних здібностей» В. В. Бойко [2].

Вона дозволяє визначити загальний рівень емпатії та окремі її показники: раціональний (характеризує спрямованість уваги, сприймання та мислення на сутність іншої людини – на її стан, проблеми, поведінку), емоційний (фіксує здатність входити на одну емоційну «хвилю» з оточенням, співпереживати, співчувати) та інтуїтивний (свідчить про здатність бачити поведінку партнерів, діяти в умовах нестачі об'єктивної інформації про них, спираючись на досвід) канали емпатії; установки, що сприяють або перешкоджають емпатії (ефективність емпатії знижується, якщо людина намагається уникати особистих контактів, вважає недоречним проявляти цікавість до інших, переконала себе спокійно ставитися до переживань і проблем оточуючих), проникаюча здатність в емпатії (важлива комунікативна властивість людини, яка дозволяє створювати атмосферу відкритості, довіри, задушевності) та ідентифікація в емпатії (вміння зрозуміти іншого на основі співпереживання, постановки себе на місце партнера) [2].

Для вивчення особистісних властивостей досліджуваних нами застосовано багатофакторний особистісний опитувальник В. М. Мельникова та Л. Т. Ямпольского «Психодіагностичний тест» (ПДТ) [4; 5].

Методика дозволяє виокремити десять шкал нижнього рівня («невротизм», «психотизм», «депресія», «совісність», «розгальмованість», «загальна активність», «сором'язливість», «товариськість», «естетична вразливість», «жіночність») та чотири шкали верхнього рівня, які є узагальненням шкал нижнього рівня. А саме, «психічна неврівноваженість», яка є узагальненням оцінок за трьома шкалами нижнього рівня («невротизм», «психотизм», «депресія») та призначена для інтегральної оцінки ступеня психічної стійкості особистості; «асоціальність», яка є узагальненням оцінок за двома шкалами нижнього рівня («совісність», «розгальмованість») та спрямована на інтегральну оцінку ступеня соціальної пристосованості

особистості; «інтроверсія», яка є узагальненням оцінок за трьома шкалами нижнього рівня («загальна активність», «сором'язливість», «товариськість») і дає можливість інтегрально оцінити ступінь соціальної контактності особистості; «сензитивність», яка є узагальненням оцінок за двома шкалами нижнього рівня («естетична вразливість», «жіночність») та призначена для інтегральної оцінки делікатності емоційних переживань [4; 5].

Досліджуваними виступили студенти – майбутні фахівці дошкільної галузі педагогічного ЗВО м. Києва віком 18-19 років. Загальна кількість досліджуваних – 20 осіб.

Детальні результати дослідження представлено у табл. 1.

Таблиця 1

Середні значення особистісних властивостей студентів – майбутніх фахівців дошкільної галузі

Особистісні властивості	
Показники	**Середні значення (бали)**
1	**2**
Невротизм	6,8
Психотизм	5,9
Депресія	6,4
Психічна стійкість / Психічна неврівноваженість	**6,7**
Совісність	5,6
Розгальмованість	4,9
Соціальна пристосованість / Асоціальність	**4,5**
Загальна активність	5,2
Сором'язливість	6,6
Товариськість	5,4
Соціальна контактність / Інтровертованість	**7,1**
Естетична вразливість	6,4
Жіночність	7,5
Емоційна нечутливість / Сензитивність	**6,3**
Особистісні творчі характеристики	
Творчість (загальний показник)	5,1
Схильність до ризику	4,9
Допитливість	5,1
Складність	4,9
Уява	5,8
Емпатійність	
Загальний показник емпатійності	18,8

Розглянемо результати дослідження особистісних властивостей досліджуваних (методика «Психодіагностичний тест» (ПДТ) В. М. Мельникова та Л. Т. Ямпольского [4]).

За результатами аналізу середніх значень шкал верхнього рівня у досліджуваних ми виявили таку тенденцію. На першому місці знаходиться шкала «інтровертованість», яка є узагальненням оцінок за трьома шкалами нижнього рівня («загальна активність», «сором'язливість», «товариськість») та дає можливість інтегрально оцінити ступінь соціальної контактності / інтровертованості особистості – 7,1 балів (середній рівень). На другому місці знаходиться шкала «психічна неврівноваженість» – 6,7 балів (високий рівень), яка є узагальненням оцінок за трьома шкалами нижнього рівня («невротизм», «психотизм», «депресія») та призначена для інтегральної оцінки ступеня психічної стійкості особистості. На третьому місці знаходиться шкала «сензитивність» – 6,3 балів (середній рівень), яка є узагальненням оцінок за двома шкалами нижнього рівня («естетична вразливість», «жіночність») та призначена для інтегральної оцінки делікатності емоційних переживань. На четвертому місці знаходиться шкала «асоціальність» – 4,5 балів (середній рівень), яка є узагальненням оцінок за двома шкалами нижнього рівня («совісність», «розгальмованість») та призначена для інтегральної оцінки ступеня соціальної пристосованості особистості.

Високий рівень психічної неврівноваженості виявлено у 65,0 % досліджуваних (13 осіб), середній – 30,0 % (6 осіб), низький – 5,0 % (1 особа). Високий рівень інтроверсії виявлено у 50,0 % досліджуваних (10 осіб), середній – 45,0% (9 осіб), низький – 5,0% (1 особа). Високий рівень сензитивності виявлено у 10,0% досліджуваних (2 особи), середній – 90,0% (18 осіб), низький – 0,0% (0 осіб). Високий рівень асоціальності виявлено у 10,0 % досліджуваних (2 особи), середній – 45,0% (9 осіб), низький – 45,0% (9 осіб).

За результатами аналізу середніх значень шкал нижнього рівня у досліджуваних ми виявили таку тенденцію. На першому місці знаходиться

шкала «жіночність» – 7,5 балів (оцінює ступінь ідентифікації досліджуваного з жіночою роллю, яку приписують культура і суспільство [4]). На другому місці знаходиться шкала невротизму – 6,8 балів (показує рівень невротизації досліджуваних [4]). На третьому місці знаходиться шкала «сором'язливість» – 5,6 балів (призначена для оцінки боязкості, скутості у міжособистісних стосунках[4]). На четвертому місці знаходяться «депресія» – 6,4 балів (призначена для оцінки глибини суб'єктивних переживань, що виникають при зниженні домінуючого фону настрою) та «естетична вразливість» – 6,4 балів (оцінює чутливість до естетичних та художніх цінностей [4]). На п'ятому місці знаходиться шкала «психотизм» – 5,9 балів (оцінює ступінь психічної адекватності особистості [4]). На шостому місці – «совісність» – 5,6 балів (показує ступінь поваги до соціальних норм та етичних вимог [4]). На сьомому місці – «товариськість» – 5,4 балів (спрямована на оцінку широти та інтенсивності спілкування [4]). На восьмому місці знаходиться шкала «загальна активність» – 5,2 балів (призначена для оцінки загального рівня активності, енергійності та стенічності особистості [4]). На дев'ятому місці знаходиться показник «розгальмованість» – 4,9 балів (оцінює ступінь стриманості, соціалізованості поведінки [4]).

Високий рівень жіночності виявлено у 15,0% досліджуваних (3 особи), середній – 85,0% (17 осіб), низького рівня жіночності не виявлено. Високий рівень невротизму виявлено у 60,0% досліджуваних (12 осіб), середній – 35,0% (7 осіб), низький рівень – 5% (1 особа). Високий рівень сором'язливості виявлено у 10,0% досліджуваних (2 особи), середній – у 85,0% (17 осіб), низький – у 5,0% (1 особа) досліджуваних нашої вибірки. Високий рівень депресії виявлено у 55,0% досліджуваних (11 осіб), середній – 40% (8 осіб), низький – 5% (1 особа). Високий рівень естетичної вразливості виявлено у 15,0% досліджуваних (3 особи), середній – 85,0% (17 осіб), низького рівня естетичної вразливості не виявлено. Високий рівень психотизму виявлено у 45,0% досліджуваних (9 осіб), середній – 55,0% (11 осіб), низького рівня психотизму не виявлено. Високий рівень совісності виявлено у 10,0%

досліджуваних (2 особи), середній – 85,0% (17 осіб), низький – 5,0% (1 особа). Високий рівень товариськості виявлено у 5,0% досліджуваних (1 особа), середній – 90,0% (18 осіб), низький – 5,0% досліджуваних (1 особа). Високий рівень загальної активності виявлено у 10,0% досліджуваних (2 особи), середній – 90,0% (18 осіб), низького рівня загальної активності не виявлено. Високого рівня розгальмованості не виявлено, середній – 70,0% (14 осіб), низький – 30,0% (6 осіб).

Аналіз результатів, отриманих за допомогою опитувальника Ф. Е. Вільямса в модифікації О. Є. Тунік для вивчення особистісних творчих характеристик, дає підставу дати наступну характеристику досліджуваних. Середнє значення за загальним показником творчості становить 5,1 балів, що відповідає середньому рівню. Низький рівень творчості виявлено у 15,0 % досліджуваних (3 особи), середній – у 60,0 % (12 осіб), високий – у 25,0 % (5 осіб).

За результатами аналізу середніх значень досліджуваних показників встановлено таку тенденцію. На першому місці серед особистісних творчих характеристик у студентів досліджуваної вибірки знаходиться «уява» (5,8 балів), на другому місці – «допитливість» (5,1 балів), на третьому – «складність» (4,9 балів) та «схильність до ризику» (4,9 балів), що відповідає середньому рівню прояву цих параметрів. Низький рівень уяви виявлено у 10,0 % досліджуваних (2 особи), середній – у 60,0 % (12 осіб), високий – у 30,0 % (6 осіб). Низький рівень допитливості виявлено у 15,0 % досліджуваних (3 особи), середній – у 65,0 % (13 осіб), високий – у 20,0 % (4 особи). Низький рівень складності виявлено у 10,0 % досліджуваних (2 особи), середній – у 80,0 % (16 осіб), високий – у 10,0 % (2 особи). Низький рівень схильності до ризику виявлено у 20,0 % досліджуваних (4 особи), середній – у 55,0 % (11 осіб), високий – у 25,0 % (5 осіб).

Далі розглянемо результати вивчення рівня емпатії у досліджуваних (методика «Діагностика рівня емпатійних здібностей» В. В. Бойко [0]). Середнє значення за загальним показником емпатії у досліджуваних 18,8 балів, що

відповідає заниженому рівню. Окремі показники емпатії здійснюють такий внесок у загальний показник рівня емпатії у досліджуваній вибірці: 1) інтуїтивний канал емпатії (19,5 %); 2) емоційний канал емпатії (17,3 %); 3) раціональний канал емпатії (17,1 %); 4) установки, що сприяють емпатії (16,3 %); 5) ідентифікація в емпатії (16,0%); 5) проникаюча здатність в емпатії (13,9 %). Досліджуваних з високим рівнем емпатії не виявлено, середній рівень емпатії властивий 20,0% досліджуваних (4 особи), занижений рівень – 65,0% досліджуваних (13 осіб), дуже низький – 15,0% (3 особи).

На наступному етапі нашого дослідження здійснено розрахунок факторних навантажень особистісних властивостей студентів. Для визначення системоутворювального фактору серед досліджуваних показників ми застосували метод факторного аналізу, який дозволяє шляхом розрахунку факторних навантажень виявити один або декілька показників у системі факторів, оптимально пов'язаних з усіма іншими [0]. Відповідно до [0] системоутворювальним є той фактор, який визначає об'єднання компонентів у систему. Іншими словами, за допомогою цих розрахунків визначається той з означених показників, оцінка студентами якого є визначальною в об'єднанні усіх виявлених характеристик у систему. При необхідності простежити певну тенденцію, вибудувати послідовність, розраховується ієрархія системоутворювальних факторів, яка супроводжує досліджуване явище, шляхом послідовного виключення системоутворювальних факторів із системи розрахунку факторних навантажень. Такий підхід застосовувався і у наших попередніх дослідженнях (див. напр. [0, 0, 0]).

Розглянемо результати розрахунків факторних навантажень серед особистісних властивостей у досліджуваних: допитливість (0,61); емпатійність та уява (0,55); складність (0,53); схильність до ризику (0,50); психічна неврівноваженість (0,43); інтроверсія (0,41); сензитивність (0,37); асоціальність (0,35). Отже, системоутворювальним серед досліджуваних показників у студентів нашої вибірки є допитливість.

Результати розрахунку факторних навантажень після виключення

основного системоутворювального фактора наступні: емпатійність (0,55); складність (0,54); уява (0,53); схильність до ризику (0,50); психічна неврівноваженість (0,42); інтроверсія (0,40); сензитивність (0,39); асоціальність (0,33). Таким чином, другою за значимістю є емпатійність.

Після виключення емпатійності з подальших розрахунків ми отримали наступні результати: складність (0,53); уява (0,50); схильність до ризику (0,47); інтроверсія (0,43); психічна неврівноваженість (0,42); сензитивність (0,39); асоціальність (0,35). Таким чином, третьою за значимістю є складність.

Далі розглянемо результати розрахунку факторних навантажень після виключення складності: уява (0,48); психічна неврівноваженість (0,46); інтроверсія (0,45); схильність до ризику (0,44); асоціальність (0,39); сензитивність (0,31). Таким чином, четвертою за значимістю є уява.

За розрахунками факторних навантажень після виключення уяви ми отримали наступні результати: психічна неврівноваженість (0,46); інтроверсія (0,43); схильність до ризику (0,42); асоціальність (0,38); сензитивність (0,34). Таким чином, п’ятою за значимістю є психічна стійкість / психічна неврівноваженість.

Виключення психічної неврівноваженості з розрахунку факторних навантажень дало наступні результати: інтроверсія (0,49); схильність до ризику (0,46); сензитивність (0,45); асоціальність (0,35). Таким чином, шостою за значимістю є інтроверсія / соціальна контактність.

Результати розрахунку факторних навантажень після виключення інтроверсії наступні: схильність до ризику (0,76); сензитивність (0,61); асоціальність (0,00). Таким чином, сьомою за значимістю є схильність до ризику, восьмою – сензитивність, дев’ятою – асоціальність.

Результати розрахунку системоутворювальних особистісних властивостей досліджуваних представлено у таблиці 2.

Таблиця 2

Системоутворювальні особистісні властивості студентів – майбутніх фахівців дошкільної галузі

№ з\п	**Ієрархія системоутворювальних факторів** (у дужках подано результати розрахунку факторних навантажень)
1.	Допитливість (0,61)
2.	Емпатійність (0,55)
3.	Складність (0,53)
4.	Уява (0,48)
5.	Психічна стійкість / Психічна неврівноваженість (0,46)
6.	Соціальна контактність / Інтроверсія (0,49)
7,	Схильність до ризику (0,76)
8,	Емоційна нечутливість / Сензитивність (0,61)
9.	Соціальна пристосованість / Асоціальність (0,00)

Висновки. Таким чином, дослідивши особистісні властивості студентів – майбутніх фахівців дошкільної галузі, а також здійснивши розрахунки факторних навантажень досліджуваних показників та побудувавши ієрархію системоутворювальних факторів, можемо запропонувати наступні рекомендації щодо психологічного супроводу студентів:

1. Перший показник, на який необхідно звернути увагу – це допитливість. Оскільки допитливість є системоутворювальною у досліджуваній групі студентів, це означає, що робота зі студентами орієнтуючись саме на їх прагнення до пізнання нового, зацікавленість процесом навчання, оволодінням професією буде сприяти розвитку їх професійно важливих особистісних властивостей.

2. Оскільки емпатійність займає друге місце у побудованій нами ієрархії системоутворювальних факторів, разом із допитливістю вона може складати інтерес до іншої людини, який є необхідною професійно важливою якістю фахівця дошкільної галузі. Тому для особистісно-професійного зростання студентів особливо значущими є психологічні дисципліни.

3. Соціальна пристосованість / асоціальність займає останнє місце у ієрархії системоутворювальних факторів. Тому очікування від студентів чіткого дотримання норм і правил поведінки, хоча і є важливою складовою освітнього процесу, не буде сприяти особистісному зростанню студентів.

Отже, визначення необхідних особистісних властивостей, їх діагностика та проектування їх розвитку шляхом розрахунку факторних навантажень та визначення системоутворювальних факторів допомагає визначити ефективні шляхи психологічного супроводу особистісно-професійного зростання майбутніх фахівців дошкільної галузі.

Список літератури

1. Бешелев С. Д. *Математико-статистические методы экспертных оценок.* Москва: Статистика, 1980. 263 с.
2. Бойко В В. *Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других*. Москва: «Филинъ», 1996. 472 с.
3. Бродовська В. Й., Грушевський В. О., Патрик І. П. *Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів*. Київ: Професіонал, 2007. 512 с.
4. Мельников В. М., Ямпольский Л. Т. *Введение в экспериментальную психологию личности.* Москва: Просвещение, 1985. 319 с.
5. Психодиагностический тест (ПДТ) В. Мельникова, Л. Ямпольского. *Практикум по психодиагностике личности*. Ред. Н. К. Ракович. Минск, 2002. С. 75-91.
6. Туник Е. Е. *Модифицированные креативные тесты Вильямса*. Санкт-Петербург: Речь, 2003. 96 с.
7. Шепельова М. В. Методичні матеріали для діагностики та розвитку здатності студентів до художньої діяльності [Електронний ресурс]. *Стимулювання творчого сприймання інформації*: методичні рекомендаці;. за ред. В. О. Моляко. Київ, 2018. С. 47-53. URL: http://lib.iitta.gov.ua/ 712862/
8. Шепельова М. В. Особливості становлення фахівця у сфері художньої діяльності (методичні матеріали та результати дослідження). *Соціально-психологічні аспекти професійної діяльності фахівця соціокультурної сфери*: монографія. Київ: КНУКІМ, 2019. С. 303-325.
9. Шепельова М. В. Проектування розвитку художньої обдарованості студентів. *Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави*: матеріали XII-ї Міжнародної науково-практичної конференції (1-8 липня 2019 року, м. Чорноморськ, Одеська область). Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2019. С. 360-363.

Шкляр Наталія Анатоліївна, *м. Київ*
ORCID 0000-0001-5700-8044

ОБҐРУНТУВАННЯ УМОВ ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА ЕТАПІ АДАПТАЦІЇ

У запропонованій статті акцентовано на важливості тісного взаємозв'язку сім'ї та закладу дошкільної освіти задля створення для кожної дитини єдиного виховного середовища, спрямованого на розвиток особистості дитини, адже саме під впливом батьків та інших близьких родичів формуються моделі майбутнього життя їх дітей.

Ключові слова: *адаптація, дитина дошкільного віку, ЗДО, первинна соціалізація,*

сімейне виховання.

The proposed article emphasizes the importance of a close relationship between family and institution of preschool education for creation of a single educational environment for each child aimed at developing the child's personality. Due to the influence of parents and other close relatives, future models of their children's lives are formed.
Keywords: *adaptation, preschoolers, institution of preschool education, primary socialization, family education.*

Сучасна ситуація нестабільності призвела до зміни усієї картини суспільного життя, до зміни форм соціального контролю, ролі соціальних інституцій та власне і самої соціалізації, у процесі якої індивід стає особистістю, набуваючи статусу самостійного соціального суб'єкта.

За твердженням учених, система цінностей, базові якості особистості виявляються через її ставлення до самої себе, найближчого оточення й суспільства в цілому, відображаються у її взаємозв'язках з природою, соціумом, мистецтвом, прийнятті національних і сімейних традицій, стосунки з однолітками, у спільній діяльності з дітьми і дорослими. Ціннісне ставлення до суспільства і держави починається з усвідомлення дитиною себе як члена сім'ї, роду, дитячої спільноти, відчуття любові до рідного дому, вулиці, рідного слова, побуту, традицій.

Аналіз сучасних досліджень в галузі дошкільного дитинства (Л. Артемова, А. Богуш, З. Борисова, Н. Гавриш, І. Кіндрат, О. Кононко, С. Ладивір, В. Оржеховська, З. Плохій, Т. Поніманська, В. Постовий та ін.) засвідчує інтенсивні пошуки вчених і практиків шляхів оновлення змісту освіти й виховання дітей, визначення оптимальних умов функціонування освітніх закладів різних типів, психолого-педагогічних умов ефективного розвитку дітей у сім'ї та закладах дошкільної освіти [2]. Результати наукових розвідок в аспекті вивчення виховного потенціалу родини і закладу дошкільної освіти як основних інститутів соціалізації на ранніх етапах онтогенезу подано у працях О. Богініч, Н. Захарова, В. Котирло, Т. Науменко, О. і Б. Нікітіних, М. Осоріної, Л. Островської, Т. Поніманської, О. Хартман та інших.

Проблема адаптації дітей раннього віку до нової соціальної ситуації розглядається в контексті первинної соціалізації – прийняття індивідом

групових норм, прийняття особистістю переконань, цінностей і норм вищого чи нижчого статусу, характерних для груп, членства в яких особистість домагається. Огляд досліджень засвідчив, що первинна соціалізація особистості в умовах стратифікованого суспільства визначається ученими, як важливий проте недостатньо вивчений напрям соціалізаційних досліджень (А. Ковальова, М. Лукашевич, Р. Мертон, А. Мудрик, Т. Парсонс, А. Тащенко та ін.).

Процес соціального розвитку дитини починається з раннього дитинства і проходить у певному соціальному середовищі. Дитина розвивається в межах своєї сім'ї, соціального та національного оточення. Значний вплив на соціалізацію дитини мають засоби масової інформації, соціокультурне середовище, в якому вона росте, події, що відбуваються в довкіллі. Соціальне середовище – складне структурне утворення, яке характеризується взаємопов'язаними зв'язками та відносинами між його складовими.

Питання адаптації молодшого покоління, впливу на цей процес родини як інституту первинної соціалізації дитини, перебувають у фокусі уваги науковців. Як зазначають у своїх дослідженнях Н. Ватутіна, Л. Галігузова, О. Запорожець, О. Кононко, М. Лісіна, Т. Науменко, Ж. Юзвак, характер та особливості процесу адаптації залежить від ролі та місця родини в цей період у житті дитини і тісно пов'язані з попередніми умовами її розвитку та виховання. В результаті теоретичного аналізу проблеми та вивчення практики роботи закладів дошкільної освіти дослідники Н. Ватутіна, Т. Жаровцева, Ж. Юзвак рекомендували систему заходів психолого-педагогічного впливу сім'ї на підготовку дітей раннього та молодшого дошкільного віку до відвідування закладу дошкільної освіти.

Головним завданням сім'ї є формування першої соціальної потреби дитини – потреби в соціальному контакті (М. Лісіна), базової довіри до світу (Е. Еріксон) і прихильності (Дж. Боулбі, М. Ейнсворт) у дитинстві; формування предметно-маніпуляційної компетентності в ранньому віці й соціальній компетентності в дошкільному, співробітництво й підтримка в освоєнні системи наукових понять і здійсненні самостійної навчальної діяльності в

молодшому шкільному віці; створення умов для розвитку автономії і самосвідомості в підлітковому і юнацькому віці.

Під сімейним вихованням у вузькому змісті слова (виховною діяльністю батьків) розуміється взаємодія батьків з дітьми, яка ґрунтується на родинній інтимно-емоційній близькості, любові, турботі, повазі і захищеності дитини і сприяє створенню сприятливих умов для задоволення потреб у повноцінному розвитку і саморозвитку особистості дитини [1].

Сьогодні не кожен дорослий має високий рівень педагогічних знань – про те, як спілкуватись з дитиною дошкільного віку, як її розвивати і виховувати. Саме тому постає проблема допомоги батькам у вихованні дітей. Ефективність цієї роботи забезпечується налагодженням взаємодії закладу дошкільної освіти із сім'єю. Особливості взаємодії з батьками дітей раннього та дошкільного віку висвітлено в працях Н. Авдєєвої, Н. Аксаріної, О. Волкової, Г. Маркової, О. Матвєєвої та ін.

Заклад дошкільної освіти – перший поза родини соціальний інститут, перша виховна установа, з якою вступають в контакт батьки і де починається їх систематична педагогічна просвіта. Від спільною роботи батьків і педагогів залежить подальший розвиток дитини. І саме від якості роботи закладу дошкільної освіти, а саме психолого-педагогічної освіти, залежить рівень педагогічної культури батьків, а, отже, і рівень сімейного виховання дітей. Сьогодні просвітницька робота та плідна співпраця з батьками вихованців, переважною більшістю ЗДО, сприймається як одне з провідних завдань. Адміністрація спільно з педагогами вбачає за необхідне роз'яснювати батькам їхню виняткову роль у становленні особистості дитини, значення цілеспрямованої розвивально-виховної роботи вдома та її єдності з освітнім процесом у закладі дошкільної освіти [4].

Проблема адаптації дітей до закладу дошкільної освіти може бути вирішеною не лише через націлену роботу з батьками, а й через особливим чином організовану роботу з дітьми. На необхідності ранньої соціалізації дитини (входження в суспільство, набуття соціального досвіду, опанування

соціальних ролей) у закладах дошкільної освіти, які є своєрідними «дитячими заповідниками» наголошують учені різних часів і наукових напрямів.

Узагальнюючи зазначене, зауважимо: взаємодія родинного і суспільного виховання є одним з головних чинників забезпечення ефективності процесу формування первинного соціального досвіду дітей молодшого дошкільного віку. Успішна соціалізація дошкільника – спільне завдання закладу дошкільної освіти та родини. Повноцінне здійснення цього завдання можливе лише за умови злагодженої співпраці дорослих. Педагоги і члени родин вихованців мають усвідомити, що вони, як і діти, є рівноправними учасниками педагогічного процесу, та взаємодіяти на засадах довіри, партнерства, взаємоповаги, єдності вимог.

Список літератури

1. Захарова Н. М. *Адаптація дітей дошкільного віку до сучасного соціального простору*: монографія. Донецьк: Вид-во «Ноулідж», 2010. 216 с.
2. Поніманська Т. І. *Дошкільна педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів*. Київ: «Академ-видав», 2004. 456 с.
3. Рогальська І. П. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві: *дис. д-ра пед. наук: 13.00.05.* Умань, 2009. 499 с.
4. *Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку*: монографія. / А. М. Богуш, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш та ін.; наук. ред. А. М. Богуш; за заг. ред. Н. В. Гавриш. Луганськ, 2006. 368 с.

Шоробура Інна Михайлівна, *м. Хмельницький*
ORCID 0000-0003-3728-7968

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ НА ХМЕЛЬНИЧЧИНІ ДЛЯ РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ ДОШКІЛЛЯ

У статі акцентовано увагу на мережі закладів дошкільної, загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням на Хмельниччині. Розкрито особливості підготовки асистентів вихователя дітей дошкільного віку для роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзії на прикладі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. Вказано, що до навчального плану включено вибіркові дисципліни, які сприятимуть формування основних його компетентностей, зосереджено увагу на дисципліні «Корекційна робота з дітьми з особливими потребами».

Ключові слова: *інклюзія, інклюзивне навчання, асистент вихователя дітей дошкільного віку, освітній процес інклюзивної групи, інтерактивні методи.*

The article focuses on the network of pre-school, general secondary education institutions with inclusive education in Khmelnytskyi region. The peculiarities of training of assistants of

the pre-school teachers for work with children with special needs under the conditions of inclusion on the example of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy have been revealed. It has been mentioned that the curriculum includes selective disciplines that will contribute to the formation of its basic competences, focusing on the discipline "Correctional Work with Children with Special Needs".
Key-Words: *inclusion, inclusive education, assistant of the teacher of pre-school children, educational process of inclusive group, interactive methods.*

Перед державою і суспільством стоїть надзвичайно важливе завдання виступити гарантом соціальної захищеності дітей із обмеженими можливостями здоров'я. У закладах освіти Хмельницької області систематично проводиться робота щодо забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами.

У 2019/2020 навчальному році в Хмельницькій області розширено мережу закладів дошкільної, загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням. Інклюзивне навчання організовано у 4 містах, 16 районах та 29 об'єднаних територіальних громадах.

Інклюзивна освіта – гнучка індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання відбувається за індивідуальними навчальними планами та забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом. Інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку.

Інклюзивна освіта в Україні розглядається як один із показників соціальної моделі устрою суспільства, вона є показником сформованості суспільної свідомості щодо готовності до співпраці в активному суспільному житті з людьми, які мають особливі потреби. Зазначимо, що ключовою фігурою в реалізації завдань інклюзивної освіти виступає особистість педагога. Сьогодні відчувається недостатня кількість педагогічних кадрів, які мають вищу професійну освіту з напряму 016 Спеціальна освіта. Глибина і характер змін в інклюзивному навчальному закладі залежить від рівня професійної компетентності педагога, його особистості.

За даними Департаменту освіти і науки Хмельницької облдержадміністрації у 2019/2020 навчальному році в Хмельницькій області для супроводу дітей, які навчаються в інклюзивних групах, введено 113 ставок асистента вихователя, що на 46 ставок більше, ніж у 2018/2019 навчальному році (67 ставок), та 1 посаду асистента дитини. Виділено та освоєно 950,0 тис. грн. для забезпечення поверхневої доступності дітей з порушенням опорно-рухового апарату. Було придбано підйомну платформу у Кам'янець-Подільський та гусеничні сходи підйомника в Ізяславський навчально-реабілітаційні центри Хмельницької обласної ради. Для створення інклюзивного середовища з державного бюджету у 2019 році передбачено кошти в сумі більше 17,5 млн. грн. на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребам, які розподілено на 46 адміністративно територіальних одиниць (в тому числі, обласний бюджет). З них: 11,7 млн. грн. – видатки споживання, 5,8 млн. грн – видатки розвитку. У грудні 2019 р. прийнято рішення про утворення ще 2 інклюзивно-ресурсних центрів (1 – м. Хмельницький, 1 – Судилківська сільська об'єднана територіальна громада). Установи зареєстровано, оголошено конкурс на заміщення вакантних посад керівників та фахівців центрів. Із 800.00 тис. грн. державної субвенції використано 200.00 тис. грн. на закупівлю обладнання лише для одного інклюзивно-ресурсного центру Департаментом освіти та науки Хмельницької міської ради. Разом з тим, є потреба в детальному аналізі забезпечення асистентами вихователя закладів дошкільної освіти міст Кам'янець-Подільський. Шепетівка; Кам'янець-Подільського району; Волочиської, Городоцької. Славутської міських; Понінківської селищної об'єднаних територіальних громад, оскільки у цих регіонах не забезпечено в повному обсязі кількість асистентів вихователя, відповідно до кількості груп з інклюзивним навчанням.

Для надання якісних послуг в інклюзивно-ресурсних центрах проблемою залишається забезпечення відповідними приміщеннями, налагодженням співпраці з територіальними одиницями, в яких відсутні інклюзивно-ресурсні

центри, педагогічними кадрами, технічним та обслуговуючим персоналом. У 2 інклюзивно-ресурсних центрах –забезпечення поверхневої доступності.

Здійснення методичного та аналітичного забезпечення діяльності інклюзивно-ресурсних центрів області покладено на обласний ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти, який утворено шляхом реорганізації обласної психолого-медико-педагогічної консультації та введено його до структури та штатного розпису обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Інклюзивна освіта є не тільки педагогічним явищем. Її соціальне значення з одного боку полягає соціалізації дітей з особливими потребами, а з іншого у вихованні толерантності, терпимості та людяності у дітей, які особливих потреб не мають. Важливим є пошук модернізації освітнього процесу, у якому майбутні освітяни отримають не тільки професійні знання, а й зазнають впливу на розвиток особистості, а саме: усвідомлять рівність прав на активне соціальне життя людей з особливими потребами та позбавляться психологічних бар'єрів, сформованих відсутністю суспільного досвіду з цього питання. Для досягнення зазначених цілей вони повинні мати чіткі уявлення про сутність інклюзивної освіти, мати підготовку до роботи з такими дітьми. Одна справа, що це будуть робити основні фахівці, які потребують допомоги, інша – мають бути підготовлені помічники, якими є асистенти, у нашому випадку вихователя дітей дошкільного віку. Підготовку майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до роботи в умовах інклюзії Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія здійснює через надання додаткової кваліфікації на бакалавраті факультету дошкільної освіти та психології.

До навчального плану включено вибіркові дисципліни, які сприятимуть формування основних його компетентностей.

Вважаємо, що важливим у підготовці таких педагогів є усвідомлення ними того, що відповідно до законодавчо-нормативних документів інклюзія нині стала пріоритетною в освітній політиці нашої держави. Зокрема, про це свідчать «Концепція розвитку інклюзивної освіти», Положення «Про спеціальні класи для навчання дітей із особливими освітніми потребами в загальноосвітніх

навчальних закладах», Положення «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки», «Національна стратегія у сфері прав людини» тощо. З їх змістом майбутні асистенти вихователів знайомляться під час вивчення дисципліни «Основи інклюзивної педагогіки». Тут студенти усвідомлюють, що навчання і виховання дітей з особливими потребами ґрунтується на принципах виваженої педагогіки, яка передбачає, що різноманітність між людьми є природнім явищем. Через обмеження у спілкуванні, самообслуговуванні, пересуванні розвиток цих дітей значною мірою залежить від задоволення їхніх потреб іншими людьми, а це становить багатогранний процес соціально-педагогічної інтеграції та процесу інклюзії, зокрема.

Інклюзивна освіта – перший крок до визнання ціннісної значимості і поваги до особистості кожної дитини, прийняття її індивідуальності й неповторності, забезпечення її подальшого повноцінного та гідного життя в суспільстві. На заняттях з методики психолого-педагогічної діяльності асистента вихователя студенти переконуються, що спільне навчання і виховання має не лише гарантувати право дитини з порушеннями психофізичного розвитку не бути ізольованою від інших, а й забезпечити їй можливість відвідувати освітній заклад, який би вона відвідувала, коли б була здоровою. Основний принцип інклюзивного навчання – якомога менше зовнішньої і якнайбільше внутрішньої диференціації. Інклюзивна освіта направлена на забезпечення якісної освіти для всіх.

Асистент вихователя здійснює освітньо-виховну роботу з дітьми з особливими освітніми потребами, яка спрямована на їх соціалізацію, адаптацію, формування позитивної самооцінки тощо. Особливістю освітнього процесу інклюзивної групи є його індивідуалізація, диференціація, застосування особистісно-орієнтованих методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей.

Важливим компонентом професійної майстерності асистента вихователя, є його педагогічна етика. Посаду асистента вихователя може обіймати особа з

високими моральними якостями, яка має повну вищу педагогічну освіту, фізичний та психічний стан здоров'я якої дає змогу виконувати свої професійні обов'язки. Роль асистента вихователя в організації освітньо-виховного процесу в інклюзивній групі необхідно розглядати у контексті командної взаємодії фахівців, які вивчають індивідуальні особливості, можливості та потреби дитини, прогнозують її траєкторію розвитку, розробляючи індивідуальну програму розвитку, та оцінюють її досягнення в усіх сферах розвитку.

Вихователь і асистент вихователя повинні забезпечити комплекс різноманітних форм і методів для індивідуалізації навчального процесу. Тут важливим є мобільність кожного в залежності від індивідуальних особливостей дитини, спрямованої на створення та підтримку можливостей реалізації здійснення якісної пізнавальної та поведінкової діяльності кожної і можливостей бути успішною в цьому процесі.

У контексті підготовки майбутніх асистентів вихователів у ХГПА до роботи в умовах інклюзії ми визначилися, що найбільш дієвими методами навчання є інтерактивні – ті, що передбачають взаємодію учасників, за допомогою яких формуються нові, вдосконалюються наявні знання, вміння та навички, виробляються конструктивні соціальні установки та стратегії поведінки. І тому нами використовуються практикуми і тренінги, як найсприятливіші форми організації роботи для застосування набутих знань, проведення експериментів, отримання нового досвіду, припускання помилок та знаходження оптимальних варіантів їхнього виправлення. Атмосфера практикуму і тренінгу зазвичай налаштовує на плідну активну роботу і більш глибоке усвідомлення проблеми. Елементи таких занять ми спостерігаємо при формування фахових компетентностей на заняттях «Корекційна робота з дітьми з особливими потребами». Це зумовлює пріоритетність інноваційного навчання, якому властиві високий рівень активності студентів; орієнтація форм і методів на розвиток творчого мислення студентів, критичного аналізу педагогічної дійсності, здатності до генерування нових педагогічних ідей; створення умов для оволодіння вміннями моделювати цілісний освітній процес,

проектувати педагогічні інновації та реалізовувати інноваційний тип навчання, здійснювати педагогічну рефлексію.

Під час проведення практичних та семінарських занять використовуються різні форми та методи роботи зі студентами. На практичних заняттях майбутні вихователі вчаться створювати портфоліо дитини з особливими освітніми потребами, розробляють консультації для батьків дітей з ООП; створюють лепбуки. Викладачі спільно з студентами беруть участь в освітно-інформаційному проекті Урок-флешмоб #це важливо, організатором якого є громадська організація «Бачити серцем». Наприклад, 27 вересня 2019 р. було проведено лекцію до Міжнародного дня людей з порушеннями слуху, 13 листопада 2019 року проведено лекцію до Міжнародного дня людей з порушеннями зору, 3 грудня 2019 р. проведено лекцію до Міжнародного дня людей з інвалідністю.

Вчимося виготовляти Слайми для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Його ми радимо студентам використовувати роботі з такими дітьми для нормалізації процесів збудження та гальмування, для навчання дитини керувати своїми емоціями, для зняття стресу, подолання агресивності, важких переживань, розвитку творчих здібностей

Враховуючи сучасні тенденцій інформатизації освіти, в процесі підготовки студентів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в ХГПА передбачається застосування інформаційно-комунікаційних технологій: використання електронних підручників, енциклопедій, педагогічних видань. По закінченню вивчення курсу студентам пропонується переглянути курси на освітній платформі **EdEra** – студія онлайн-освіти, де вони мають можливість пройти онлайн-курси, взяти участь в освітніх спецпроектах та отримати сертифікати про проходження курсів: «Недискримінаційний підхід у навчанні»; «Участь батьків у організації інклюзивного навчання».

Сьогодні є важливим активізувати роботу щодо підготовки педагогічних працівників, які будуть працювати із дітьми з особливими освітніми потребами.

Список літератури

1. Єфімова С. М., Королюк С. В. *Лідерство та інклюзивна освіта*: навч.-метод. посіб. / За заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2012. 164 с.
2. Порошенко М. А. *Інклюзивна освіта*: навчальний посібник. Київ: ТОВ «Агенство «Україна», 2019. 300 с.
3. Софій Н. З. Особливості викладання в інклюзивному навчальному середовищі: практика спільного викладання. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 2015. Вип. 10. С. 173-177. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2015_10_31
4. Софій Н. З. Підготовка педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови,* 2016. Вип. 11. С. 170-176.
5. Таранченко О. М. Інклюзивна освіта. Освіта дітей з особливими потребами. *Позашкілля. Шкільний світ*, 2008. № 3(015). С. 15-25.

Шулигіна Раїса Андріївна, *м. Київ*
ORCID 0000-0002-5857-251X
Корнійчук Анна Вікторівна, *м. Київ*
ORCID 0000-0002-0147-6233

ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОСТІ ДИТИНИ-ДОШКІЛЬНИКА У СЮЖЕТНО-РОЛЬОВІЙ ГРІ: ПЕДАГОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ

У статті здійснено аналіз проблеми виховання моральності сучасного дошкільника; наголошено на важливій ролі сюжетно-рольової гри у досліджуваному процесі; виокремлено особливості керівництва сюжетно-рольовою грою, проаналізовано методи і прийоми роботи, що забезпечують розкриття і розвиток сюжету гри, визначають рольову поведінку дітей та побудову їх міжособистісних стосунків.
Ключові слова*: виховання моральності, моральне становлення, дитина дошкільного віку, ігрова діяльність, сюжетно-рольова гра.*

The article is dedicated to the problem of modern preschoolers' moral education; the author emphasized the important role of story-role game in the process of investigative studying; the features of the management of the story-role game are singled out in the issue, the methods and methods of work, which ensure the disclosure and development of the plot game are provided, which determine the role behavior of children and the construction of their interpersonal relationships.
Keywords: *moral education, moral formation, preschoolers, game activity, story-role game.*

Сучасна освіта орієнтована на особистість. Її основною метою є розкриття індивідуальності кожної дитини на основі базису її особистісної культури. Ключовим чинником у характеристиці культури і, відповідно моральності кожної особистості є її взаємодія із соціумом, опанування цінностями сучасного суспільства.

Для України поняття моралі, моральності особистості є дуже актуальними, оскільки сьогодні спостерігається погіршення загального

морального стану дітей, сучасної молоді й сімей, у яких вони виховуються. У зв'язку з цим, виникає нагальна потреба в пошуку оптимальних та ефективних шляхів виховання моральності підростаючого покоління.

На необхідності посилення ролі морального виховання у закладах освіти наголошується в офіційних документах: Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти, Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні. У цих та інших законодавчих актах також зазначається про необхідність залучення до системи моральних цінностей дітей, починаючи з дошкільного віку, оскільки саме дошкільний і молодший шкільний вік є визначальними у формуванні духовності й моральності особистості.

Проблемі морального виховання, становленню моральної свідомості дітей дошкільного віку присвячено багато досліджень, у яких висвітлювались:

● філософські аспекти проблеми виховання моральних цінностей особистості (М. Бердяєв, Г. Гегель, О. Дробницький та ін.);

● формування моральної свідомості (Л. Артемова, І. Бех, Л. Божович, З. Борисова, Р. Буре, В. Зеньковський та ін.);

● психологічні механізми становлення й розвитку моральних почуттів, уявлень, суджень, переконань і поведінки (О. Запорожець, М. Каган, С. Карпова, А. Кошелева);

● розвиток дошкільника в цілому (Ж. Піаже, Е. Субботський, С. Якобсон та ін.);

● педагогічні умови й засоби, що сприяють формуванню моральних норм у дітей (І. Княжева, Т. Маркова, В. Нечаєва, Л. Стрєлкова та ін.).

Проте, станом на сьогодні проблема виховання моральності дітей дошкільного віку потребує більш глибокого розкриття, зокрема через застосування в практичній діяльності педагога сюжетно-рольових ігор.

Метою статті є визначення особливостей виховання моральності дитини-дошкільника у сюжетно-рольовій грі.

Важливими характерними рисами морального обличчя вихованої людини

завжди вважалися такі чесноти як доброта, щедрість, жертовність, чесність, справедливість, щирість, привітність, шанобливість, толерантність, уважність, турботливість, поміркованість, вимогливість до себе тощо. Саме на формуванні зазначених рис має ґрунтуватись моральний гарт нового покоління. У цьому ми вбачаємо головне завдання виховання – забезпечити моральне становлення підростаючого покоління, насамперед дошкільнят.

На думку О. Кошелівської, моральні норми тісно пов'язані з моральним розвитком дошкільника, який включає три взаємопов'язані сфери:

- становлення моральної свідомості,
- розвиток моральних переживань і почуттів,
- формування моральної поведінки.

Спочатку діти засвоюють моральні знання («що таке добре і що таке погано»), у них складається початкове розуміння моральних норм, формуються моральні судження і оцінки. Дошкільники вже можуть пояснити, кого можна назвати жадібним, злим, добрим тощо. Дитина вчиться наслідувати моральні норми і здійснювати моральний вибір [3, с. 17].

Одним з дієвих і результативних засобів формування моральності дитини, виховання її відповідних якостей, вважається гра – яка визначається як провідний вид діяльності дітей. Для кожної дитини, гра – це життя, у якому відбувається знайомство з оточуючим світом, природою, практичне засвоєння моральних норм і правил поведінки, вияви активності, самостійності тощо. Тому найбільше дошкільники люблять ігри, завдяки яким можна реалізувати свої мрії, втілити бажання, продемонструвати здібності.

Л. Артемова надає сюжетно-рольовій грі важливого значення у вихованні моральності дошкільник і розглядається вченою як діяльність, в якій діти моделюють взаємини дорослих. Таке моделювання відносин, у які вступають дорослі є єдиним зручним для дітей інструментом щодо орієнтування у завданнях, мотивах і моральних правилах, які дорослі виконують у своїй діяльності [1, с. 56]. Крім цього науковець стверджує, що основою розвитку особистості старшого дошкільника є ігрова діяльність, практичні

цілеспрямовані дії, під час яких він пізнає предмети та явища навколишнього середовища й зв’язки між ними, розуміє суть моральних вчинків, власної поведінки.

Особливостям організації і змістовому наповненню сюжетно-рольової гри присвячені дослідження О. Гундаревої, Д. Ельконіна, Т. Маркової, Н. Михайленко, С. Новосьолової, Л. Славіної, О. Смірнової, Н. Фролової та інших.

Діти, реалізуючи в сюжетній грі отримані у повсякденному житті знання, користуються ними у спілкуванні один з одним, спільній діяльності та передають одноліткам під час гри свої уявлення, емоції тощо. Особливе місце у цьому процесі належіть сюжетно-рольовим іграм, які мають здебільшого колективних характер, тому що відбивають суть взаємин у суспільстві [5, с. 18].

Т. Поніманська визначає сюжетно-рольову гру як образну гру за певним задумом дітей, який розкривається через відповідні події (сюжет) і розігрування ролей. Деякі сюжетні ігри дуже приваблюють старших дошкільників (наприклад, ігри на побутові теми). Різноманітність сюжетів залежить від того, як глибоко діти пізнають навколишній світ. Спершу виникають ігри з побутовими сюжетами, потім – ігри на тему праці і згодом – ігри суспільної тематики.

За переконанням Д. Ельконіна, який спеціалізується на проблемах дитинства, одна з важливих характерних ознак сюжетно-рольової гри – самостійність дітей. Вони самі обирають тему гри, визначають лінії розвитку, вирішують, як стануть розкривати ролі тощо. Творчий характер сюжетно-рольової гри визначається наявністю в ній задуму, реалізація якого пов'язана з активною роботою уяви, з розвитком у дитини здатності відображати свої враження про навколишній світ [9, с. 38].

У період дошкільного дитинства сюжетні ігри не лише ускладнюються, а й стають тривалішими. Завдяки поглибленню й розширенню знань, розвитку мислення, уяви старші дошкільники збагачують гру і надають їй іншого спрямування через усвідомлені реакції, дії, поведінку.

Проведені науковцями (Н. Михайленко, Н. Короткова, С. Новосьолова) дослідження доводять, що сюжетно-рольова гра не виникає у дитини спонтанно, а потребує цілеспрямованого керівництва з боку дорослих. Протягом усього дошкільного дитинства, поки дитина зростає і розвивається, набуває нових знань та вмінь, сюжетно-рольова гра залишається найбільш характерним видом діяльності [6, с. 55].

У сучасній дошкільній педагогіці традиційно користуються структурою сюжетно-рольової гри, яка містить наступні компоненти:

● ролі, які беруть на себе діти у процесі гри;

● ігрові дії, за допомогою яких реалізуються обрані ролі;

● ігрове використання предметів;

● реальні стосунки між дітьми, за допомогою яких регулюється хід і розвиток самої гри.

Д. Ельконін пропонує виділяти сюжет та зміст гри [9, с. 38]. Його аналіз теорії гри дозволяє стверджувати, що саме від сюжету та змісту гри залежить розвиток моральності дитини в ігровій діяльності: якщо сюжет є моральним змістом, то дитина в подальшому буде реалізовувати апробовані у грі дії у реальному житті. Зміст гри – це те, що відтворюється дитиною, як головне у людських взаємовідносинах. Природно, що сюжет і, перш за все, зміст дитячих ігор залежать від соціальних умов життя дошкільника, від характеру відносин людей, які його оточують.

К. Ушинський переконує, що не варто сподіватися, що асоціації уявлень, які обігруються дитиною, зникнуть безслідно з періодом гри. Існує велика імовірність, що «з часом зав’яжуться ланцюжки цих асоціацій, які в подальшому визначатимуть характер і спрямованість поведінки людини» [7, с. 410]. Для здійснення задуму дошкільники використовують іграшки, предмети, які допомагають їм діяти відповідно до ролі. Але якщо поряд немає потрібних іграшок, вони замінюють один предмет іншим. Передмети-замінники, які дитина наділяє певними ознаками, є показником її творчості.

Рівень дитячої гри знаходиться в прямій залежності від керівництва

ігровою діяльністю з боку вихователя, який передає дітям свій моральний досвід, прилучає їх до соціального життя дорослих людей. Повнота розвитку гри і, виходячи з цього, її спрямованість на виховання моральних цінностей залежить від планування її педагогом. Методично неправильним є планування тематики ігор, а також ігрових дій, які мають виконати діти, оскільки такий підхід призводить до придушення їх ініціативи та нав'язування волі дорослого.

Під час підготовки до гри або через деякий час після неї, з метою усвідомлення сутності моральних взаємовідносин її героїв, вихователь може використовувати такі прийоми, як:

● обговорення ролей до початку гри, наголошення на їх моральній суті;

● показ і пояснення особливостей втілення моральних норм поведінки в конкретні ігрові дії;

● аналіз рольової поведінки дітей; залучення дошкільників до аналізу дій і вчинків партнерів після реалізації ігрового задуму;

● почергове виконання дітьми різних ролей тощо [8, с. 128].

Для успішного виховання моральності дитини-дошкільника, Н. Михайленко виділила дві основні умови, реалізація яких уможливлює виконання дитиною різних важливих ролей: *по-перше*, необхідність сформувати у дитини емоційно-позитивне ставлення до персонажа, який представлений у сюжеті гри; *по-друге*, дитина має виділити не одну, а низку дій, властивих цьому персонажу, які визначають його відносини з оточенням, усвідомити способи поведінки (наприклад, лікар оглядає хворого, виявляє турботу про стан його здоров'я, робить уколи, міряє температуру, виписує ліки тощо) [8, с. 128].

Вчені-дослідники виявили закономірність: чим більш очевидними є для дитини особливості поведінки відтворювального персонажа і відмінності від її власної, тим легше вона «приміряє» на себе цю роль. Для того, щоб допомогти дитині виконати певну роль, дорослий може застосовувати різні прийоми педагогічної роботи:

● спільні ігри вихователя і дітей, в процесі яких дорослий демонструє

емоційне ставлення до іграшки та показує ігрові дії з нею, дитина ж виконує низку дій, притаманних певній ролі;

● повторні спільні ігри, метою яких є ускладнення ігрових дій;

● в процесі гри дорослий може узагальнювати дії дитини («ти як лікар лікуєш зайчика», «ти як мама годуєш ляльку»), по закінченні гри співвідносити їх з певною роллю («ти грав у лікаря», «ти грала у доньки-матері») (Н. Михайленко);

● якщо при розподілі ролей декілька дітей хочуть взяти одну роль, вихователь може емоційно, із захопленням розповісти про особливості поведінки інших персонажів гри і, таким чином, зробити інші ролі більш привабливими для дітей;

● якщо гра почалась, а дітям важко розіграти окремий епізод, втручатися у гру із порадами або вказівками недоцільно, тому вихователь може вступити у гру в будь-якій ролі й звертатись до дітей, як до дійових осіб (Д. Менджерицька).

Успіх процесу виховання моральності дітей безпосередньо залежіть від стилю взаємин в системі «дитина – дитина/діти», «вихователь – дитина/діти», «батьки – дитина». Кожен з цих систем має свої особливості. Так, стиль взаємин у системі «вихователь – дитина/діти» ефективним буде лише один – співробітництво. Цей стиль заперечує будь-яку регламентацію гри з боку вихователя, його тиск, прагнення впливати на хід гри. Зміна позиції педагога з керівника, організатора діяльності на партнера по грі сприяє виникненню у дітей довірливого ставлення до вихователя, як людини, яка «вміє цікаво грати», а також розвитку інтересу до запропонованих дорослим сюжетів ігор [4, с. 180].

Отже, чітка організація взаємодії дітей в іграх та керівництво цим процесом потребує від вихователя підвищеної концентрації уваги, професійної компетентності та дотримання певних умов для успішного виховання моральності дитини-дошкільника у сюжетно-рольовій грі.

Список літератури

1. Артемова Л. В. *Вчися, граючись. Навколишній світ у дидактичних іграх*

дошкільнят. Київ: Томіріс-Н, 1995. 112 с.
2. Бурова А. Організація ігрової діяльності дошкільників. *Вихователь-методист дошкільного закладу*, 2009. № 1. С. 29-33.
3. Кошелівська О. І. *Моральний вибір у поведінці дошкільників та стиль спілкування.* Кіровоград: РВЦ КДПУ, 2001. 72 с.
4. Кудикіна Н. В. Теоретичні засади педагогічного керівництва ігровою діяльністю молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі: *дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01*. Київ, 2004. 404 с.
5. Лохвицька Л. Моральне виховання: нові чи старі проблеми. *Дошкільне виховання,* 2014. № 7. С. 12-16.
6. Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. *Игра с правилами в дошкольном возрасте.* 4-е изд. Москва: Академический Проект, 2002. 160 с.
7. Ушинский К. Д. *Человек как предмет воспитания: опыт пед. антропологии*. Москва: Файр пресс, 2004. 574 с.
8. Федорова М. А. Особливості організації сюжетно-рольової гри у вихованні моральних цінностей дітей. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2014. № 4. С. 125-129.
9. Эльконин Д. Б. *Психология игры*. Москва: Педагогика, 1978. 301 с.

Яворська-Вєтрова Ірина Вікторівна, *м. Київ*
ORCID 0000-0002-6509-930X

ПРОБЛЕМА СТАВЛЕНЬ ОСОБИСТОСТІ В ОНТОГЕНЕТИЧНОМУ ВИМІРІ

Стаття присвячена аналізу психологічних розвідок системи ставлень особистості на початкових етапах онтогенезу. Розглянуто особливості та умови формування ставлень дитини дошкільного віку до навколишнього світу, оточуючих людей та до самої себе. Акцентовано увагу на значущості емоційно забарвлених стосунків з дорослими в ранній період розвитку для формування ставлення до світу й до себе.

The article analyses psychological studies on the system of personal attitudes at the early stages of ontogenesis. The peculiarities and conditions forming preschool children's attitudes to the outside world, to the surrounding people and to themselves are considered. An emphasis is placed on the importance of emotionally colored relationships with adults at the early developmental stages to shape attitudes toward the world and themselves.

Постановка проблеми. Одним із засадничих принципів становлення й функціонування Нової української школи є принцип партнерства, охоплює всю систему взаємодії суб'єктів освітнього простору. Його підвалинами є: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах; діалог, взаємодія, взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); соціальне

партнерство (рівність сторін, добровільність взяття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [12, с. 17]. Тому проблема взаємовідносин особистості, формування системи її ставлень до світу, оточуючих людей та до самої себе набуває особливої значущості й актуальності.

Метою статті є аналіз психологічних досліджень системи ставлень особистості на початкових етапах онтогенезу.

Виклад результатів дослідження. Життєдіяльність людина відбувається в середовищі, що постійно змінюється, а тому перебудовується її картина світу і ставлення до різних сторін цього світу. Відтак, як стверджував В. М. Мясіщев, особистість є динамічним утворенням, сприйнятливим до змін під впливом насамперед соціальних чинників. Істинні ставлення людини до дійсності, на переконання ученого, «до певного моменту є її потенційними характеристиками і проявляються повною мірою тоді, коли людина починає діяти в суб'єктивно дуже значущих для неї ситуаціях» [3, с. 87].

Досліджуючи питання онтогенезу ставлень в індивідуальному розвитку людини, В. М. Мясіщев акцентує на його тісній взаємопов'язаності зі становленням самосвідомості. «Початковий період зростаючої вибірковості, що виявляється в різних областях і інтегрується, можна назвати передставленням, тобто ще не сформованим свідомим ставленням при наявності явної вибірковості» [10, с. 222]. Стати свідомим означає стати таким, що свідомо ставиться. У дошкільному дитинстві, зазначає В.М. Мясіщев, найбільш вираженими і вибірковими є ставлення дитини до батьків, інших дітей, вихователів, до ігор. Такі ставлення легко змінюються під впливом обставин ситуації й емоційного стану, виявляються у вчинках і практично злиті з вчинком і реакцією.

Досліджуючи «витоки самосвідомості», становлення «Я», І. С. Кон наголошує, що дитина засвоює інформацію про себе не пасивно: «Вона активно (хоча і не усвідомлюючи цього) формує свій «образ Я» в процесі предметної діяльності і спілкування з ровесниками». Надзвичайно важливим психологічним механізмом цього є гра, яка не тільки «розширює поведінковий

репертуар дитини і служить незамінною школою спілкування, але й полегшує їй усвідомлення власних якостей і потенцій» [5, с. 186].

У дошкільному віці, на думку В. К. Котирло та співробітників, можна поставити знак рівності між поняттями «ставлення» й «емоційне ставлення», оскільки на цьому етапі онтогенезу в житті та поведінці дитини вирішальну роль відіграють саме емоції. Переживання, що виникають в організованій дорослими діяльності, взаємодії з іншими дітьми, є підґрунтям формування у дитини емоційно-ціннісного ставлення до самої себе як до суб'єкта гуманних стосунків з однолітками [4; 7; 11]. Винятково значущими є, на думку дослідників, оцінкові висловлювання дорослих, адже викликані ними почуття впливають на розвиток ставлення дитини до себе й інших дітей.

У психологічних розвідках акцентовано увагу на значущості емоційно забарвлених стосунків з дорослими в ранній період розвитку для формування ставлення до світу й до себе. Е. Еріксон висловив думку про те, що основою формування позитивного уявлення про себе є почуття довіри до навколишнього світу, яке дитина має набути в ранньому віці [Цит. за: 1]. Дослідження М. І. Лісіної довели, що саме атмосфера любові й довіри, відчуття того, що дитину приймають такою, яка вона є, створює підґрунтя для формування у неї позитивного самоставлення і конструктивної взаємодії з іншими людьми. Характер діяльності спілкування визначає особливості ставлення дитини до себе, її образу самої себе. Загалом становлення особистості, виникнення вікових новоутворень, перехід на новий етап розвитку, на думку М. І. Лісіної, визначаються взаємним перетином трьох головних сфер ставлень дитини – до предметного світу, до інших людей (дорослих і ровесників) та до самої себе [8].

У теорії історичного та онтогенетичного їх розвитку В. С. Мухіної вказані сфери ставлень особистості відображені в системі структурних ланок самосвідомості. Такими структурними ланками, за В. С. Мухіною, є емоційно-ціннісне ставлення людини до себе (тілесного, свого імені, до індивідуального психічного «Я»), домагання на визнання, статева ідентифікація, психологічний час особистості (минулий, теперішній, майбутній), соціальний простір

особистості (її права й обов'язки) [9]. Дослідниця наголошувала, що повноцінний розвиток самосвідомості дитини забезпечується емоційно позитивною взаємодією з іншими людьми, задоволенням її потреби у спілкуванні.

Акцентуючи на розвитку самосвідомості й виходячи з положення про те, що у 5–6-річної дитини образ себе, уявлення про свій внутрішній світ та поведінку є більш чи менш сталим особистісним утворенням, О. Л. Кононко одним із важливих завдань дорослого, зокрема педагога, вбачає необхідність «підтримувати прояви «самості» – самостійності, самоспостереження, адекватної самооцінки, самолюбності, здорової самодостатності, соціально прийнятного самоствердження, самопідтримки і самозахисту у стресовій ситуації, самовизначення в соціальній групі, здатності до саморегуляції поведінки» [17, с. 26-27].

У дитинстві «саме дорослий виступає ніби зв'язком між переживаннями та подіями, які відбулися в житті дитини, і їх тлумаченням. Тобто дорослий має змогу наповнювати значенням та смислом життя дитини, а це позначається на формуванні досвіду дитини щодо соціуму та щодо себе самої (досвід зовнішній та досвід внутрішній)» [11, с. 217]. У дошкільному та молодшому шкільному віці через взаємодію, спілкування дорослі «закладають основи усвідомленого ставлення до життя та до його розуміння, власне, як і ставлення дитини до себе» [11, с. 217].

У дослідженні Т. О. Піроженко та співробітників, розглядаючи ставлення дитини до навколишнього світу, оточуючих людей у процесі діяльності, спілкування, привернуто увагу до концепту «ціннісне ставлення», означуючи його як «ставлення людини до найвищих цінностей, таких як «людина», «життя», «суспільство», «праця», «пізнання». Ціннісним ставленням називають і ставлення до цінностей, і ставлення, які ціннісні для життя» [6, с. 53]. Автори вважають, що ціннісні ставлення носять узагальнений характер, а їх сталість, постійний прояв виступає якісною характеристикою особистості, тобто її якостями. Розрізняючи поняття «прожити ставлення», що означає «відчути,

усвідомити, сприйняти в дії зв'язок свого «Я» та об'єкту дійсності», а також поняття «встановити ставлення», що означає «прийняти, зрозуміти, оцінити цей зв'язок, усвідомлюючи особистісний сенс для життя «Я» [6, с. 51], дослідники виокремлюють когнітивні та емоційно-оцінкові компоненти ставлення.

Окреслюючи ціннісне ставлення до природи, до життя («інтегрує в собі наступні утворення: 1) визнання права на життя кожної істоти; 2) бережне ставлення до будь-яких проявів життя; 3) сприймання життя в усій його різноманітності, етапах, формах»), до рукотворного світу («розуміння того, що предмети створені працею людини, бережливе ставлення до них, отримання насолоди від сприймання рукотворного світу, розуміння їх корисності у житті людини»), Т. О. Піроженко та співробітники наголошують, що саме у ціннісному ставленні до людини виявляється «бачення її присутності в рукотворному світі предметів, і в явищах, і в подіях» [6, с. 59]. Сприйняти людину як цінність для дитини означає виявити її присутність в оточуючому світі, розуміти в усіх її проявах, поважати автономію, самопочуття, інтереси, допомагати людині в міру своїх сил, сприяти благу людини в її житті на землі. Такі сталі ціннісні ставлення до оточуючих людей проявляються «як якості особистості: дисциплінованість, ввічливість, доброзичливість, уважність, чесність, великодушність і, в узагальненому вигляді як гуманність» [6, с. 59-60]. На підставі аналізу результатів емпіричного вивчення дослідники дійшли висновку про те, що структурно-динамічні прояви ціннісних ставлень у дітей дошкільного віку формуються у процесі ігор, творчих видів діяльності, спілкування з однолітками і дорослими.

Ставлення є водночас і процесом, і результатом спілкування та взаємодії, його структура включає когнітивні, емоційні, поведінкові компоненти. Ставлення до себе та ровесників у дошкільному віці, як доводять результати досліджень, є проекцією особистісного розвитку дитини, що «формуються в умовах вільного спілкування та спільної діяльності, в процесі яких визначаються, інтеріоризуються гуманні стосунки та закріплюються у вигляді установок особистості» [7, с. 17]. Цей процес, на думку І.О. Лапченко,

проходить певні етапи: виділення себе об'єктом ставлень інших людей; виділення себе суб'єктом взаємин; становлення уявлень про себе та поява ставлення до себе. Дослідниця виокремила й проаналізувала особливості ставлення дітей середнього і старшого дошкільного віку до себе за такими критеріями, як валентність (позитивне, негативне, амбівалентне ставлення); виразність (зовнішній вияв, рівень емоційності – яскраве або стримане ставлення до себе); самостійність (чи сама дитина виявляє ставлення, чи лише на запитання дорослого); спрямованість самоставлення (на себе загалом, на окремі власні риси та вчинки, на результат своєї діяльності) [7].

Власне на основі «активного засвоєння інформації про власне «Я», інтегруючи та ієрархізуючи її, збільшуючи міру самореалізованості суб'єктності особистості», відбувається формування саме самоставлення особистості [13]. Виявлена у психологічних дослідженнях рівневість побудови самосвідомості, Я-концепції особистості зумовлює стадіальність формування самоставлення. Так, Е. Дікстейном висловлена ідея взаємозв'язку міри самоставлення (самоповаги) і розвитку самосвідомості. В онтогенезі виокремлено п'ять таких рівнів.

На першому рівні міра самоповаги пов'язана з бажанням досліджувати світ і спонукати оточуючих піклуватися про дитину, у якої формується почуття автономності, здатність досліджувати оточуючий світ. На другому рівні мірою самоповаги стає її успішність у певних діях та у порівняннях себе з іншими, розвивається соціальна активність дитини. На третьому рівні мірою самоповаги стає ступінь досягнення «ідеалу Я», формується здатність до самоспостереження. Мірою самоповаги на четвертому рівні є міра усвідомлення і прийняття кожного аспекту свого існування, це – рівень «Я» як інтегрованого і інтегруючого цілого. На п'ятому рівні самосвідомість характеризується виходом на перший план руху вперед, змін, визнанням відносності меж «Я». Зазначається, що вимірювання самоставлення на цьому рівні є найбільш проблематичним і пов'язане з відмінностями в мірі чесності ставлення до себе і визнанням змінності свого «Я». Водночас саме цей етап

характеризується постановкою завдань саморозвитку [2].

Ставлення до себе, за Т. М. Титаренко, – це «функція ставлення до свого життя та значущих інших, тобто показник, що інтегрує просторово-часові координати життєвого світу» [16, с. 200], характеризуючи його центрованість і багатовимірність, розкриваючи циклічність і векторність «індивідуального світоутворення». Аналізуючи розвиток самоставлення в онтогенезі (порівнюючи при цьому життєвий шлях людини та історіогенез людства), дослідниця, слідом за Л. Колбергом, зауважує, що його першим (із загалом семи) етапом стає ставлення «до себе-дівчинки або до себе-хлопчика», тобто усвідомлення власного «Я» через категорію психологічної статі. При цьому «психологічний простір формується навколо єдиного чіткого центру, а психологічний час, залишаючись… циклічним, стає ще й векторним, спрямованим уперед» [16, с. 142].

На другому етапі, після кризи семи років, ставлення до себе «суттєво ускладнюється – це вже ставлення й до власної статі, й до свого віку». Змінюються і координати життєвого світу дитини: психологічний простір «стає багатовимірнішим, втрачаючи виражену егоцентричність. Час також змінюється в напрямку все чіткіше вираженої векторності, лінійної напруженості…» [16, с. 143]. Авторка наголошує, що завдяки появі в свідомості дитини «екзистенціальної проблеми скінченності буття» зростає її індивідуальна суб’єктність.

Акцентуючи, що самоставлення є визначальним в системі ставлення суб’єкта до світу, задає «значеннєві орієнтири життєдіяльності людини» і значною мірою «обумовлює остаточний результат особистісного розвитку», О. Д. Рейпольська визначає позитивне, рефлексивне і критичне самоставлення як «ціннісне самоставлення» [14, с. 143]. Формами його прояву виступають людська гідність, самоповага, гордість, безумовне прийняття дитиною самої себе, любов до себе та інших людей, відповідальність, моральність [15, с. 317]. «У ціннісному самоставленні як особистісному інтегралі мають гармонійно поєднуватися позитивне самоприйняття дитиною своєї статевої належності,

доступна віку міра орієнтації у своєму душевному світі та гуманна поведінка» [14, с. 143]. Відтак авторка вважає необхідними чинниками формування такого ціннісного самоставлення у дитини забезпечення доступного дошкільникам балансу Я-фізичного, Я-духовного, Я-соціального, а також оптимізацію взаємодії у системах «дорослий – дитина» і «дитина – дитина» [14, с. 144-145].

Висновок. Отже, формування достатньо стійкої і водночас динамічної системи ставлень дитини «в умовах вільного спілкування та спільної діяльності» слугуватиме усвідомленню її взаємин з оточуючим світом й самою собою, реалізації особистісного потенціалу, сприятиме досягненню в майбутньому психологічного благополуччя й підвищення якості життя.

Список літератури

1. Бернс Р. *Развитие Я-концепции и воспитание*. Москва: Прогресс, 1986. 420 с.

2. Бодалев А. А., Столин В. В., Аванесов В. С. *Общая психодиагностика*. Санкт-Петербург: Изд-во «Речь», 2000. 440 с.

4. Бодалев А. А. *Психология межличностных отношений* (к 100-летию со дня рождения В. Н. Мясищева). URL: http://www.voppsy.ru/issues/1993/932/932086.htm

4. *Воспитание гуманных чувств у детей* / Авт. кол.: В. К. Котырло, С. Е. Кулачковская, С. А. Ладывир и др.; Под ред. Л. Н. Проколиенко, В. К. Котырло. Київ: Рад. школа, 1987. 172 с.

5. Кон И. С. *В поисках себя: Личность и ее самосознание*. Москва: Политиздат, 1984. 335 с.

6. *Дитина у сучасному соціопросторі*: посібник / Т. О. Піроженко, С. О. Ладивір, К. В. Карасьова [та ін.]; за ред. Т. О. Піроженко. Київ– Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 272 с

7. Лапченко І. О. Емоційне ставлення до себе та ровесників як чинник особистісного розвитку дитини дошкільного віку: *автореф. дис. ... канд. психол. наук: спеціальність 19.00.07*. Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2006. 20 с.

8. Лисина М. И. *Формирование личности ребенка в общении*. Санкт-Петербург: «Питер», 2009. 320 с.

9. Мухина В. С. *Возрастная психология. Феноменология развития*. Москва: Академия, 2006. 608 с.

10. Мясищев В. Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии. *Личность и неврозы*. Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1960. С. 209-230.

11. Назарук О. М. Теоретичний аналіз особливостей самоставлення особистості. *Актуальні проблеми психології*. Т. IX. Етнічна психологія, історична психологія, психолінгвістика / за ред. С. Д. Максименка, М.-Л.А. Чепи. Ніжин: Видавництво НДУ імені М. Гоголя, 2010. Вип. 5. с. 216-221.

12. *Нова українська школа: порадник для вчителя* / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160 с.

13. *Психологічні технології самодетермінації розвитку особистості*: монографія / Л. З. Сердюк, І. В. Данилюк, В. В. Турбан, О. І. Пенькова, Н. Д. Володарська [та ін.]; за ред. Л. З. Сердюк. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018. 192 с.

14. Рейпольська О. Д. Особливості уявлень дошкільників про самих себе та виховання ціннісного самоставлення. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*.

Серія «Педагогіка, соціальна робота». 2014. Вип. 31. С. 142-145. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/342/1/

15. Сидельникова О. Д. Ціннісне ставлення до власного «Я» як чинник розвитку особистості дитини дошкільного віку. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: Зб. наукових праць. 2012. Вип. 16, кн. 1. С. 315-321. URL: http://lib.iitta.gov.ua/2379/1/Sidelnikova_37.pdf

16. Титаренко Т. М. *Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності*. Київ: Либідь, 2003. 376 с.

17. *Формуємо у старших дошкільників цілісне світобачення*: навчально-методичний посібник / Авт. кол-в: Кононко О. Л., Луценко В. О., Нечай С. П., Плохій З. П., Сидельникова О. Д., Старченко В. А., Терещенко О. П., Шелестова Л. В., Якименко Л. Ю. Київ: «Імекс-ЛТД», 2013. 260 с.

Відомості про авторів:

Бех Іван Дмитрович, доктор психологічних наук, професор, дійсний член (академік) Національної академії педагогічних наук України, директор Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України;

Бешок Тетяна Віталіївна, доцент кафедри кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук;

Бибик Дар'я Дмитрівна, науковий співробітник лабораторії соціальної педагогіки та соціальної роботи Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України, PhD здобувач Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова;

Біла Ірина Миколаївна, провідний науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук, професор;

Ваганова Наталія Аркадіївна, старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, кандидат психологічних наук;

Вовчик-Блакитна Олена Олександрівна, провідна наукова співробітниця лабораторії екологічної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник;

Войтюк Ірина Вікторівна, старший викладач кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти та дитячої творчості Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова;

Волинець Катерина Іванівна, професор кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченко, кандидат педагогічних наук, доцент;

Волинець Катерина Іванівна, професор кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченко, кандидат педагогічних наук;

Волинець Юлія Олександрівна, старший викладач кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченко, кандидат педагогічних наук;

Волинець Юлія Олександрівна, старший, викладач кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченко, кандидат педагогічних наук, місто Київ;

Володарська Наталія Дмитрівна, провідний науковий спіробітник Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник;

Врочинська Людмила Ігорівна, декан соціально-педагогічної освіти та мистецтв Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент;

Гавриш Наталія Василівна, головний науковий співробітник

лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України, доктор педагогічних наук, професор;

Гальченко Вікторія Миколаївна, доцент кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти та дитячої творчості Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, кандидат психологічних наук, доцент;

Гаращенко Лариса Василівна, старший викладач кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченко, кандидат педагогічних наук;

Гулько Юлія Анатоліївна, старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, кандидат психологічних наук;

Гуменюк Галина Вадимівна, старший науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології наук Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, кандидат психологічних наук, доцент;

Гурлєва Тетяна Степанівна, старший науковий співробітник лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, кандидат психологічних наук;

Дичківська Ілона Миколаївна, завідувач кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т. І. Поніманської Рівненського державного гуманітарного університету, доктор педагогічних наук, доцент;

Довбня Софія Олегівна, доцент кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти та дитячої творчості Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, кандидат педагогічних наук, доцент

Доманюк Оксана Михалівна, старший викладач кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук;

Журба Катерина Олександрівна, головний науковий співробітник лабораторії громадянського, морального та міжкультурного виховання, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник;

Зайцева Лариса Іванівна, професор кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету, доктор педагогічних наук, професор;

Зубко Надія Павлівна, студентака спеціальності «Дошкільна освіта», освітній ступінь «Магісто» Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова;

Казанцева Лариса Іванівна, декан факультету дошкільної, спеціальної та соціальної освіти Бердянського державного педагогічного університету, Україна, доктор педагогічних наук, професор;

Карабаєва Ірина Іванівна, старший науковий співробітник лабораторії психології дошкільника, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник;

Козак Людмила Василівна, професор кафедри дошкільної освіти

Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченко, доктор педагогічних наук, професор;

Коновець Світлана Володимирівна, головний науковий співробітник лабораторії морального, громадянського та міжкультурного виховання Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України, доктор педагогічних наук, професор; академік Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки;

Корнійчук Анна Вікторівна, магістрантка спеціальності «Дошкільна освіта» Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна;

Кот Надія Андріївна, заступник декана з виховної роботи факультету дошкільної, спеціальної та соціальної освіти Бердянського державного педагогічного університету, кандидат педагогічних наук;

Куліш Тетяна Іванівна, учений секретар відділення психології, вікової фізіології та дефектології Національної академії педагогічних наук України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник;

Латиш Наталія Михайлівна, старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, кандидат психологічних наук;

Легін Вікторія Борисівна, доцент кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук;

Луценко Ірина Олексіївна, завідувач кафедри методик і технологій дошкільної освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, доктор педагогічних наук, професор;

Макаренко Світлана Іванівна, доцент кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету, кандидат педагогічних наук

Максименко Сергій Дмитрович, директор Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, академік Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук, професор, дійсний член (академік) Національної академії педагогічних наук України;

Максимов Микола Володимирович, доцент кафедри психології розвитку Київського національного університету імені Тараса Шевченка, кандидат психологічних наук, доцент;

Максимова Наталія Юріївна, професор кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка, доктор психологічних наук, професор;

Мачинська Наталія Ігорівна, завідувач кафедри початкової та дошкільної освіти Львівського національного університету імен Івана Франка, доктор педагогічних наук, доцент;

Монке Олена Станіславівна, доцент кафедри сімейної та спеціальної педагогіки та психології Південно-українського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського, кандидат педагогічних наук, доцент;

Нетреба Марина Михайлівна, доцент кафедри педагогіки та освіти Маріупольського державного університету, кандидат філологічних наук;

Омеляненко Алла Володимирівна, доцент кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету, кандидат педагогічних наук, доцент;

Онищук Ірина Анатоліївна, доцент кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент;

Онофрійчук Лілія Олегівна, доцент кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент;

Пенькова Олена Іванівна, провідний науковий співробітник лабораторії психології особистості імені П. Р. Чамати Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник;

Піроженко Тамара Олександрівна, завідувач лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук, професор;

Пісоцька Леоніда Станіславівна, декан факультету дошкільного виховання Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент;

Рогозянський Олексій Сергійович, директор ТОВ «УКРАЇНСЬКА АКАДЕМІЯ ДИТИНСТВА»;

Семеняко Юлія Борисівна, старший викладач кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету, кандидат педагогічних наук;

Сіданіч Ірина Леонідівна, в.о. завідувача кафедри педагогіки, адміністрування і соціальної роботи Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти», доктор педагогічних наук, доцент;

Соловйова Людмила Іванівна, старший науковий співробітник лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, кандидат психологічних наук;

Тельчарова Олена Панасівна, заступник декана з навчальної роботи факультету дошкільної, спеціальної та соціальної освіти Бердянського державного педагогічного університету, старший викладач;

Тимофєєва Ірина Борисівна, доцент кафедри педагогіки та освіти Маріупольського державного університету, кандидат педагогічних наук;

Тимош Юлія Володимирівна, старший викладач кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка, кандидат психологічних наук;

Третяк Тетяна Миколаївна, провідний науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка

Національної академії педагогічних наук України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник;

Улюкаєва Ірина Гереєвна, завідувач кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету, кандидат педагогічних наук, доцент;

Фасолько Тетяна Степанівна, завідувач кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент;

Федорченко Тетяна Євгенівна, головний науковий співробітник лабораторії фізичного розвитку та здорового способу життя Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України, доктор педагогічних наук, професор;

Федорчук Олена Іванівна, науковий співробітник лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України;

Хартман Олена Юріївна, старший науковий співробітник лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, кандидат психологічних наук;

Цвєткова Ганна Георгіївна, завідувач кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти та дитячої творчості Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, доктор педагогічних наук, професор;

Чаплінська Юлія Сергіївна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології масових комунікацій та медіаосвіти Інституту соціальної та політично психології НАПН України кандидат психологічних наук;

Чекстере Оксана Юріївна, старший науковий співробітник лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, кандидат психологічних наук;

Череповська Наталія Іванівна, старший науковий співробітник лабораторії психології масової комунікації та медіаосвіти Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, кандидат психологічних наук;

Швець Оксана Вікторівна, старший викладач кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук;

Шепельова Марія Володимирівна, старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, кандидат психологічних наук;

Шкляр Наталія Анатоліївна, старший викладач кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти та дитячої творчості Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, кандидат педагогічних наук;

Шоробура Інна Михайлівна, ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, професор;

Шулигіна Раїса Андріївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри

педагогіки і психології дошкільної освіти та дитячої творчості Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна;

Яворська-Вєтрова Ірина Вікторівна, старший науковий співробітник лабораторії психології особистості імені П. Р. Чамати Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник.

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Збірник наукових праць
за результатами методологічного семінару
НАПН України 9 квітня 2020 р

Художнє оформлення: Підгурський О.С.

За достовірність фактів, назв, дат, посилань на літературні джерела тощо відповідальність несуть автори

Підписано до друку 17.03.2020 р.
Формат 60х84/16.
Гарнітура Times New Roman.
Умовн. друк. арк. 24.5
Тираж 100 прим.

Видавець ФОП Мельник А.А.
м. Хмельницький вул. Чорновола 37,
тел (0382) 74-32-22

Свідоцтво Державного комітету інформаційної політики, телебачення та радіомовлення України про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції.
Серія ДК №1942 від 15.09.2008